



INÊS SOFIA
LANÇA GARCIA
170139032

**A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS
EM CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar

VERSÃO FINAL

Professora Doutora Ana Luísa Rebelo de
Oliveira Pires

Data da realização da prova (julho, 2019)

INÊS SOFIA
LANÇA GARCIA

**A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS
EM CRECHE E JARDIM DE
INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Sofia Gago da
Silva Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Ana Luísa
Rebello de Oliveira Pires, Instituto Politécnico de
Setúbal

Arguente: Especialista Maria Manuela de Sousa
Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

Data da realização da prova (julho, 2019)

Agradecimentos

O término deste relatório não significa apenas a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar, significa também a conquista de um sonho que já ando atrás há oito anos. Começou no ensino secundário onde iniciei a minha formação como técnica de auxiliar em educação de infância pela Escola Secundária de Palmela e, posteriormente quando ingressei na licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Quero agradecer em primeiro lugar aos meus pais que sempre acreditaram em mim e fizeram tudo para que este sonho se concretizasse, não apenas monetariamente, mas sobretudo emocionalmente. Obrigada por todo o apoio e dedicação, sem vocês não seria possível, como dizem “um não já tens como garantido, mas podes fazer sempre mais para teres o sim”! E fiz, ao longo de todo o meu percurso escolar e académico lutei pelos meus objetivos sem desistir, tudo graças a vocês, aos meus pais que para mim são e sempre serão os melhores.

Um agradecimento especial à minha avó Benilde que sempre me apoiou incondicionalmente e que me incentivou a ser sempre uma pessoa melhor, a pessoa com que falo quando preciso de conselhos, sempre com uma palavra amiga para me confortar e alegrar.

Ao meu namorado de longa data, David que me acompanhou ao longo de todo o processo, sendo a pessoa mais próxima de mim só tenho a agradecer por toda a paciência e ajuda, porque o amor não é só felicidade, é também ultrapassar os obstáculos e as adversidades unidos. Obrigada por tudo!

O meu grupo de amigas de licenciatura merece ser mencionado, a Miriam e a Isis, sem elas o meu percurso teria sido enfadonho, foram as pessoas que me alegram e que me incentivaram diariamente, ultrapassando durante esses três anos os contratempos ao meu lado. Obrigada por toda a paciência e principalmente por todos os nossos cafés depois de almoço!

À minha colega e amiga Ana Margarida que iniciou a sua vida escolar comigo, há 17 anos na turma da professora Joaquina, onde durante nove anos continuámos sendo da mesma turma. Infelizmente a vida separou-nos no secundário, onde durante três anos seguimos rumos completamente diferentes. Mas quem diria... ao fim de três anos voltámo-nos a reunir no mesmo curso, e mais tarde na mesma turma. Iniciámos a escolaridade juntas e estamos a terminá-la juntas também. Um enorme obrigada por estares sempre presente e por partilhares as angústias e as vitórias a meu lado!

Um agradecimento a todos os professores que se cruzaram comigo durante o meu percurso escolar e académico que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Muito obrigada às educadoras cooperantes de ambos os estágios por terem sido excecionais comigo e excelentes profissionais.

Por último, mas não menos importante, um enorme agradecimento à professora Doutora Ana Luísa de Oliveira Pires por orientar este meu projeto de investigação, agradecendo a sua disponibilidade, apoio e motivação ao longo de todo o percurso.

A todos vocês que tornaram isto possível, um enorme agradecimento!

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, centrando-se na temática da relação com as famílias. O estudo foi realizado em articulação com os contextos onde realizei os estágios curriculares. Procurei melhorar essa relação através da observação do nível de envolvimento e participação por parte das famílias na instituição e na sala, questionando as educadoras acerca da importância do tema e tentando perceber que relevância lhe atribuem nas suas práticas educativas e intervir de forma a melhorar essa relação.

Ao longo destes dois anos de mestrado realizei três estágios, o primeiro em valência de creche com um grupo de crianças entre os 12 e os 24 meses e o segundo em jardim de infância com crianças dos 3 aos 6 anos. No terceiro momento voltei às instituições anteriores, tendo ficado novamente com as mesmas equipas pedagógicas e grupos de crianças, a fim de concluir as observações e intervenções do projeto de investigação.

Este estudo enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa, tendo sido orientada pelos princípios da metodologia de investigação-ação. Utilizei como procedimentos de recolha de informação a observação não participante e participante, notas de campo, registos fotográficos, inquérito por questionário e pesquisa documental.

Procurei intervir de forma a melhorar a relação existente, recorrendo a várias estratégias de intervenção. Elaborei ainda um questionário a fim de recolher informações relativas às conceções das educadoras referentes a esta temática.

Ao longo de todo o meu percurso e tendo estagiado em dois locais diferentes, vivenciei duas práticas de trabalho completamente diferentes no que se refere ao trabalho desenvolvido com as famílias. No estágio em contexto de creche essa relação poderia ser melhorada, apesar de todo o esforço que a educadora A dedica a este tema, tentando envolver as famílias em tudo o que faz.

Considero que a relação com as famílias tem de ser refletida e constantemente repensada de forma a promover um bom envolvimento e participação nas atividades da sala. Este estudo salienta a importância que deve ser dada à relação com as famílias, mas também que as relações entre indivíduos não são fáceis de construir nem de manter e que para isso devem ser procuradas estratégias que promovam essa relação.

Palavras-chave: Relação com a família; Envolvimento; Participação; Cooperação; Família

Abstract

This research project report was prepared within the framework of the master's degree in Pre-School Education, focusing on the thematic of the relationship with families. The study was carried out in conjunction with the contexts in which I conducted the curricular internships. I tried to improve this relationship by observing the level of involvement and participation by families in the institution and in the classroom, questioning the educators about the importance of the topic and trying to understand what relevance they attach to it in their educational practices and intervene in order to improve this relationship.

During these two years of my master's degree I did three internships, the first in daycare with a group of children between 12 and 24 months and the second in kindergarten with children from 3 to 6 years. In the third moment, I returned to the previous institutions, and remained with the same pedagogical teams and groups of children again, in order to conclude the observations and interventions of the research project.

This study is part of the qualitative research methodology and was guided by the principles of the action-research methodology. I used non-participant and participant observation, field notes, photographic records, questionnaire survey and documentary research as procedures for collecting information.

I have tried to intervene in order to improve the existing relationship, using various intervention strategies. I also developed a questionnaire in order to collect information regarding the conceptions of the educators regarding this topic.

Throughout my career and having trained in two different places, I experienced two completely different working practices regarding the work developed with the families. In the internship in a daycare setting, this relationship could be improved, despite all the effort that educator A dedicates to this topic, trying to involve families in everything she does.

I believe that the relationship with the families must be reflected and constantly rethought in order to promote good involvement and participation in the activities of the room. This study highlights the importance that should be given to the relationship with families, but also that relationships between individuals are not easy to build or maintain and that for this, strategies should be sought to promote this relationship.

Keywords: Relationship with the family; Involvement; Participation; Cooperation; Family

Índice

Introdução.....	9
1. Enquadramento teórico de Referência	11
1.1. Relação entre os contextos educativos e a família.....	11
1.2. Conceitos inerentes a esta relação	13
1.2.1. Participação.....	13
1.2.2. Envolvimento	14
1.2.3. Colaboração	15
1.2.4. Cooperação.....	15
1.2.5. Comunicação	16
1.3. O Papel do/a educador/a de infância	17
2. Fundamentação da Metodologia	21
2.1. Educador/a enquanto investigador/a.....	21
2.2. Investigação Qualitativa	23
2.3. Investigação-Ação.....	24
2.4. Procedimentos de recolha e análise de informação	26
2.4.1. Observação não-participante e observação participante	26
2.4.2. Notas de campo	27
2.4.3. Registo fotográfico.....	27
2.4.4. Inquérito por questionário	28
2.4.5. Pesquisa Documental.....	29
2.5. Procedimentos de análise de informação.....	29
3. Caraterização dos contextos de estágio.....	32
3.1. Contexto Educativo A - valência de creche	34
3.1.1. Caraterização da instituição.....	34
3.1.2. Projeto sociopedagógico da instituição	34
3.1.3. Projeto pedagógico de sala	36
3.1.4. Caraterização dos grupos de crianças.....	37

3.1.5. Caraterização das salas (espaços e materiais).....	38
3.1.6. Organização do tempo e das rotinas	39
3.1.7. O trabalho com as famílias	40
3.2. Contexto educativo B- valência de jardim de infância	42
3.2.1. Caraterização da instituição.....	42
3.2.2. Projeto curricular de escola	42
3.2.3. Projeto Curricular de sala	43
3.2.4. Caraterização dos grupos de crianças.....	45
3.2.5. Caraterização da sala (espaços e materiais)	45
3.2.6. Organização do tempo e das rotinas	46
3.2.7. O trabalho com as famílias	48
4. Descrição e Interpretação das Intervenções	50
4.1. Intervenções nos contextos de estágio.....	50
4.1.1. Valência de Creche- 1.º momento	52
4.1.2. Valência de Creche- 2.º momento	61
4.1.3. Valência de Jardim de Infância- 1.º momento.....	66
4.1.4. Valência de Jardim de Infância- 2.º momento.....	72
4.2. Conceções das educadoras	79
Considerações Finais	83
Referências	89
Apêndices.....	92

Índice de tabelas

Tabela 1- Organização do primeiro e segundo momentos de estágio.....	32
Tabela 2- Organização do terceiro momento de estágio.....	33
Tabela 3- Rotina diária valência de creche	39
Tabela 3- Rotina diária valência de pré-escolar	47

Índice de Figuras

1- Esquema das interações entre os diferentes sistemas sociais	17
--	----

Introdução

O relatório foi elaborado em articulação com três momentos de estágio, ocorridos ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar nas valências de creche e jardim de infância.

A escolha do tema ocorreu no primeiro momento de estágio realizado na valência de creche na instituição A. Demorei algum tempo até o definir porque queria recolher o máximo de informação possível que pudesse ser alvo de objeto de estudo.

Considerando que uma das minhas observações recorrentes era o interesse por parte das famílias relativamente ao que era feito na instituição, falei com a educadora A e defini o meu tema de investigação, passando a focar as minhas observações e recolhas de informação na relação com as famílias.

Após a escolha do tema a investigar, defini a pergunta de investigação-ação, da seguinte forma: “Como promover a melhoria da relação com as famílias em creche e jardim de infância?”.

Escolhido o tema e a questão de partida da investigação o próximo passo foi construir o quadro teórico de referência e a metodologia de investigação, procurando compreender que intervenções poderia realizar de forma a promover a relação com as famílias.

Este relatório de investigação encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro o enquadramento teórico de referência onde é analisada a importância da relação entre os contextos educativos e familiares, bem como os conceitos inerentes a esta relação, nomeadamente a participação, o envolvimento, a cooperação e a comunicação. Neste capítulo é também referido o papel do/a educador/a de infância.

O segundo capítulo contempla a fundamentação da metodologia de investigação. É reforçada a ideia de educador/a investigador/a e são referidas a abordagem qualitativa e a investigação ação. E são salientados quais os procedimentos que utilizei para a realização da análise de informação.

No terceiro capítulo são caracterizados os contextos de estágio onde este estudo foi realizado, tendo observado e intervindo em dois locais de estágio diferentes. O capítulo está organizado em duas partes: a descrição do contexto de creche e a de jardim de infância. Ambos têm os mesmos subpontos, sendo eles: Caracterização da instituição, Projeto pedagógico da instituição, Projeto pedagógico de sala, Caracterização

dos grupos de crianças, Caracterização dos espaços e materiais das salas, Organização do tempo e das rotinas e como é desenvolvido o trabalho com as famílias.

O último capítulo deste relatório diz respeito à descrição e interpretação das intervenções realizadas em ambos os momentos de estágio, bem como a análise das respostas obtidas através de um inquérito por questionário realizado às educadoras via correio eletrónico.

Fazem ainda parte deste relatório as considerações finais, onde é feito um balanço de todo o trabalho desenvolvido desde a escolha do tema até à finalização do estudo.

Por último apresenta-se a bibliografia com as obras e documentos consultados e os apêndices com imagens que ilustram o que é descrito no corpo do trabalho.

1. Enquadramento teórico de Referência

Este capítulo contempla o enquadramento teórico referente à relação entre os contextos educativos e familiares, bem como uma breve descrição conceptual inerente a esta relação: a participação, o envolvimento, a cooperação e a comunicação. É também analisado o papel do/a educador/a de infância.

1.1. Relação entre os contextos educativos e a família

Nos dias de hoje sabemos que a educação pré-escolar só faz sentido quando articulada conjuntamente com a família, de forma a que as vivências e experiências da criança se tornem aprendizagens adquiridas e com sentido para a mesma.

Também sabemos que esta relação nunca se poderá dar como terminada, pois, de acordo com Silva e Cardoso, (2005 citado por Fernandes, 2016) “a relação escola – família será sempre uma relação em construção” (p.91).

Reimão (1994 citado por Homem, 2002) refere qual a importância da relação entre a escola e a família, evidenciando que

a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural. (p.36).

Para Simões (2009) A relação entre os contextos educativos e a família é importante porque “ambas têm informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos, para ajudar a criança no seu desenvolvimento, pensando sempre no seu bem-estar dentro/fora do jardim de infância e no seio familiar.” (p.41).

A família é o primeiro educador da criança assim que nasce e para o resto da vida, quando a família coloca a criança numa creche e/ou jardim de infância, ela não está preparada para haver uma separação por estar habituada à família. Assim sendo, estes “[...] são dois contextos diferentes, mas ambos contribuem para a educação da mesma criança, tendo para tal que estar em consonância em relação aos objetivos a atingir, às estratégias e atitudes a adoptar.” (Simões, 2009, p. 41).

Neste sentido, as relações entre escola-família “[...] são essenciais para a criança se sentir bem.” (Fernandes M. L., 2016, p. 91).

Bronfenbrenner, (1987 citado por Bassedas, Huguet, & Solé, 1999) também considera importante a relação entre estes dois contextos, defendendo uma perspectiva ecológica em que “[...] ainda que seja importante a qualidade dos contextos primários ou microssistemas, também o será a relação entre os diversos microssistemas em que as crianças participam, [...] os contextos são diferentes mas a criança é a mesma.” (p.282).

De acordo com a perspectiva de Bronfenbrenner, Couchenour e Chrisman (2000 citado por Magalhães, 2007) referem que “[...] o desenvolvimento das crianças será maior se os pais puderem ter o apoio dos educadores dos seus filhos e se puderem comunicar com eles numa base regular.” (p.109).

Ao comunicarem regularmente, os/as educadores/as estão a basear as suas práticas “[...] nas aproximações centradas na família, os pais são envolvidos como colaboradores e como os primeiros professores dos seus filhos, de onde resultam benefícios para as crianças, famílias, escolas e comunidades.” (Magalhães, 2007, p. 53).

Nem sempre é possível uma comunicação regular com as famílias nem um contacto diário com as crianças, mas isso não invalida a construção de relações entre os dois contextos. A não existência de uma obrigatoriedade de frequência por parte das crianças, permite que o jardim de infância se torne um espaço educativo privilegiado para a construção de relações entre o contexto educativo e a família, sendo impulsionado pela ausência de programas curriculares rígidos de cumprimento obrigatório (Homem, 2002).

As vantagens desta relação entre contexto educativo e a família são imensas, Pinto e Pereira (1994 citado por Magalhães, 2007) referem que,

Para as crianças este envolvimento é fonte de um maior desenvolvimento, de mais felicidade, de melhor aproveitamento escolar; para os pais, para o seu desenvolvimento pessoal enquanto cidadãos e educadores são uma forma de potenciar as suas competências, de adquirir novos conhecimentos e de melhorar a sua auto-estima pelo papel de importância que detêm enquanto educadores; para os educadores, professores e para os jardins de infância e escolas, tudo pode ser mais agradável se partilhado e encarado pelos pais de forma positiva o que faz com que estes apreciem mais o papel da escola, a importância da

educação, facilitando o acesso a recursos materiais e humanos. [...] este envolvimento também é importante no sentido do desenvolvimento de uma sociedade democrática, ou seja, a própria participação dos pais é por si própria uma forma de educação para o exercício da cidadania. (p. 189 e 190).

1.2. Conceitos inerentes a esta relação

Ao estudar a temática da relação com as famílias é necessário proceder a um levantamento conceptual, neste sentido irei apresentar os conceitos inerentes à relação escola-família.

1.2.1. Participação

Segundo Lima (1992-a citado por Homem, 2002) “a participação corresponde a uma prática, a um exercício.” (p.44). Que, segundo Nóvoa (1992 citado por Homem, 2002) participar “[...] refere-se à parte de poder que os indivíduos têm numa qualquer decisão, projectando através dessa prática, o seu sistema de interesses e valores e exprimindo os seus projectos educativos.” (p.44). Ou seja, ao participarem os indivíduos exercem o seu poder de decisão dentro da instituição, significando que têm uma decisão nas escolhas educativas das crianças, sendo esta negociada entre os dois contextos.

É de realçar que “a participação destes diferentes intervenientes e de outros membros da comunidade no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 17).

Os pais ao participarem na vida dos seus filhos na sala irão criar oportunidade para que se sintam à vontade na tomada de decisões, porque a sala deve ser um espaço de envolvimento e participação. Neste sentido, a participação “[...] pode ser benéfica para a escola pelos seguintes motivos: aproxima os dois mundos – o da família e o do centro – favorecendo aprendizagens mútuas, [...]” (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 296).

Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) refere que a participação na vida das crianças é um direito que as famílias possuem e nesse sentido devem “[...] participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa.” (p.16).

Esta participação dos pais na escola também pode levantar algumas questões, tal como referem Post & Hohmann (2000), “As crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais; por exemplo, podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas.” É ainda de salientar que “embora estes e outros problemas semelhantes surjam de tempos a tempos, não há razão para evitar a participação dos pais.” (p. 353 e 354).

É importante o educador ter noção destas questões e preparar-se o melhor possível para as resolver se for necessário, falar com outros colegas é essencial de forma a que se consiga perceber como outros resolveram questões semelhantes.

Simões (2009) salienta a importância deste ato por parte das famílias, referindo: “está comprovado que a participação parental nas actividades escolares e respectiva motivação às crianças produz efeitos positivos na realização e sucesso escolar.” (p.41).

1.2.2. Envolvimento

Homem (2002) salienta que o conceito de envolvimento parental pressupõe também a existência de uma relação praticada, mas apresenta diferenças face ao conceito de participação, sendo este mais poderoso. (p.47). Como referido anteriormente a participação pressupõe que os indivíduos exerçam o seu poder de decisão.

Deste modo, envolvimento “[...] aponta para um tipo de ligação escola-família baseado na acção directa dos pais relativamente aos seus próprios filhos [...]. O envolvimento refere-se, portanto, e sobretudo, quer à dimensão individual da Educação, quer às perspectivas utilitárias e de defesa de consensos.” (Homem, 2002 , p. 48).

Hohmann & Weikart (2003) referem que “um clima apoiante do envolvimento familiar é, portanto, caracterizado pela partilha do controlo entre adultos e crianças, pela centração nas forças e nos talentos das crianças e das famílias [...]” (p.104).

Os benefícios de desenvolver uma prática centrada no envolvimento crescente entre os pais e a escola são vários, tais como: “pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças. [...]. As crianças podem sentir-se tranquilas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil.” (Post & Hohmann, 2000, p. 352).

Para Simões (2009), este “envolvimento dos pais no processo educativo e na tomada de decisões educacionais resultará, como objetivo geral, numa escola democrática e

igualitária, em que TODOS têm direito à participação activa no trabalho a desenvolver.” (p.41).

Magalhães (2007) refere que a forma mais eficaz de envolvimento parental “[...] ocorre quando os pais estão activamente comprometidos com os filhos em casa, de uma forma que aumenta a aprendizagem.” (p.51).

1.2.3. Colaboração

Para além da sua participação e do seu envolvimento na sala, o educador deve levar as famílias a colaborar, este conceito de Colaboração segundo Ward e Pascarelli in Goodlad (1987 citado por Homem, 2002), “[...] significa trabalhar com, tentando criar, entre os indivíduos ou entidades que colaboram uma situação de igualdade ou paridade.” (p.48).

O educador deve desenvolver este conceito através da partilha de informação com as famílias, pedindo que as mesmas colaborem de forma a educarem juntos e da melhor forma possível as crianças, porque “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 30).

Mialaret (1976 citado por Barbora, 2007) aborda o conceito de colaboração como sendo a prática de “[...] fazer ou desenvolver coisas em comum num sistema de trabalho em equipa, acentuando a existência de um projeto delineado e implementado em comum.” (p.48).

Ao colaborarem os indivíduos definem objetivos comuns, trabalhando em conjunto para os alcançar.

1.2.4. Cooperação

Ao colaborar não significa que os familiares estejam a cooperar. Os conceitos de Colaboração e Cooperação não têm o mesmo significado, apesar deste surgir muito associado ao conceito de colaboração, nem sempre fácil de os distinguir.

Refere-se, tal como este, a uma partilha da ação entre indivíduos, mas enquanto na colaboração se acentua a existência de um projecto delineado e

implementado em comum, na cooperação é mais o carácter de “ajuda”. (Homem, 2002 , p. 49).

Como referido anteriormente colaborar pressupõe uma delineação de objetivos a serem alcançados em conjunto pelos indivíduos. Já ao cooperar, os objetivos são traçados neste caso pela instituição educativa e as famílias ao ajudarem a escola a alcançar esses objetivos estão a cooperar. Tal como nos refere Brennan in Smyt (1993 citado por Barbora, 2007) a cooperação “[...] é mais o carácter de ajuda que transparece, tomando parte nas actividades ou projectos desenvolvidos pela escola.” (p.48).

1.2.5. Comunicação

Um dos conceitos inerentes a esta relação e talvez um dos mais importantes é a Comunicação porque esta é a base para:

estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos das crianças. (Fernandes M. L., 2016, p. 79).

Em contextos de creche, esta comunicação deve ser mais acentuada porque se trata de crianças pequenas que ainda não adquiriram a capacidade de se expressarem. Enquanto educadores de infância devemos ter presente que “[...] é também muito importante considerando a partilha e acompanhamento do desenvolvimento das crianças em casa e na creche, a continuidade do trabalho feito nos dois ambientes e a promoção de um ambiente confiante, seguro e adequado ao bem-estar da criança.” (Oliveira, 2016, p. 33).

Neste sentido, “A comunicação creche-família é o requisito básico para a existência de outras formas de envolvimento parental na instituição.” (Fernandes M. L., 2016, p. 79).

1.3. O Papel do/a educador/a de infância

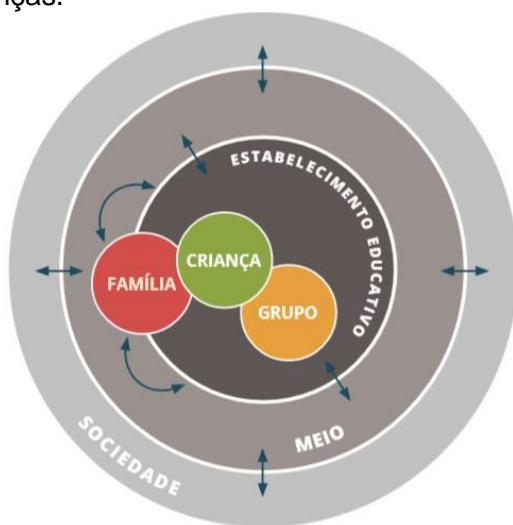
Cada instituição, contexto educativo, educador/a segue as orientações curriculares para a educação pré-escolar de diferentes formas, construindo as suas práticas educativas consoante as suas conceções.

A intencionalidade educativa por parte do/a educador/a de infância exige reflexão por parte da mesma. É necessário construir e gerir e currículo, desta forma as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) referem que,

construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (p.13).

Também referenciam uma perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo, ou seja, é salientada a importância que os ambientes restritos e imediatos, com características físicas e materiais particulares têm na organização do ambiente educativo, são exemplos desses ambientes a casa e a sala de jardim de infância. Os educadores ao planearem o espaço têm de ter em conta estes ambientes, porque as relações que as crianças estabelecem entre estes e outros sistemas formam as relações entre famílias e o contexto de educação de infância. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21).

Neste sentido, as conexões entre ambientes são decisivas para o desenvolvimento das crianças.



1- Esquema das interações entre os diferentes sistemas sociais (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 21)

Esta Perspetiva sistémica e ecológica do ambiente educativo foi desenvolvida por Bronfenbrenner, onde o mesmo define que “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas.” (Bronfenbrenner, 1996, p. 5).

Esta abordagem permite aos educadores compreender a realidade da criança e adequar o contexto educativo às características e necessidades das crianças e adultos, contribuindo

para a dinâmica do contexto de educação pré-escolar na sua interação interna (relações entre crianças e crianças e adultos) e na interação que estabelece com outros sistemas que também influenciam a educação das crianças (relação com as famílias) e ainda com o meio social envolvente e a sociedade em geral, de modo a que esse contexto se organize para responder melhor às suas características e necessidades; (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 22).

O/A educador/a como responsável de sala, tem o dever de encontrar estratégias que promovam uma boa relação entre a escola e a família, essas estratégias podem ser a elaboração de projetos em comum, pois, “[...] é importante para o desenvolvimento de uma parceria entre estes dois ambientes. Os projetos permitem aos pais conhecerem um pouco do trabalho que vai sendo desenvolvido ao longo do ano com os seus filhos.” (Oliveira, 2016, p. 45).

É importante que o/a educador/a encontre estratégias que favoreçam a relação entre os dois contextos porque

[...] os dois compartilham muitas funções educativas que buscam a socialização em determinados valores, a promoção das capacidades cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social, e compartilham, também, o cuidado e o bem-estar físico e psíquico, não perdendo de vista que ambos têm a responsabilidade de apoiar o que é feito no outro contexto e favorecer o desenvolvimento da criança. (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 283).

Apesar desta relação entre contextos ser desenvolvida ao longo do ano, podem ser gerados alguns conflitos que devem ser alvo de tentativa de resolução por parte do/a educador/a de infância, bem como pelos restantes profissionais. Deste modo, devem privilegiar “[...] uma abordagem pacífica, o reconhecimento dos sentimentos dos pais, a partilha de informações, a reformulação de problemas, a escolha em conjunto de ideias para a resolução do problema, entre outras.” (Oliveira, 2016, p. 35).

1.4.Estratégias de Intervenção

Ao analisar e refletir a importância da relação entre os contextos educativos e a família, importa assim referir a perspetiva de diferentes autores, enunciando algumas estratégias que proporcionem a participação e envolvimento das famílias na creche e no jardim de infância.

O trabalho com as famílias requer por parte do/a educador/a e da equipa pedagógica de sala uma predisposição para a construção da mesma. Deve haver por parte dos profissionais de educação um interesse de conhecer não só a criança, mas também a sua família. Dar-se a conhecer também faz parte do processo, criando empatia com as famílias, encontrando a melhor forma de se exprimir para com as mesmas. Nem todas as famílias são iguais, cada pessoa tem o seu modo de pensar e agir, neste sentido o/a educador/a deve-se adaptar às diferentes realidades que encontra.

Ao longo do ano é importante e necessário que o/a educador/a reflita sobre as suas estratégias de intervenção com as famílias e procure compreender se estão a surtir o efeito desejado. Se não estiverem a resultar, as estratégias utilizadas devem ser repensadas e reformuladas, sempre com o propósito de melhorar.

Sendo dois contextos educativos que se complementam, deverá existir uma forte relação entre os mesmos, permitindo que as informações sejam transmitidas sem percalços de forma a que os objetivos comuns enquanto educadores da criança sejam alcançados.

Um dos aspetos mais importantes a serem desenvolvidos ao longo do ano para a construção desta relação são os contactos informais que se vão estabelecendo, porque desta forma desenvolvem-se sentimentos de segurança e confiança entre todos os intervenientes na vida da criança. A partir destes contactos o educador

vai dando conta do desenvolvimento do processo educativo e do progresso das aprendizagens das crianças [...]. Um diálogo que facilite relações de confiança

mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 19).

Ao longo do ano e através das conversas informais, escola e família irão comunicar de forma mais eficaz, nesse sentido,

[...] os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos da criança. (Fernandes M. L., 2016, p. 79 e 80).

Os/As educadores/as ao dialogarem diariamente com as famílias, “[...] devem valorizar o fato de ser gratificante dar boas notícias.” (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 294).

É a partir destes contatos que os contextos educativos e a família se vão conhecendo. E, a partir desse conhecimento mútuo, o/a educador/a deve planejar estratégias diversificadas que permitam a participação de todos, de forma a valorizar os contributos que cada família pode trazer para o contexto educativo.

Se há pais/famílias que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas outras formas de obter o seu contributo para o que se está a realizar [...]” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28).

É importante que na construção desta relação não sejam criados juízos de valor por parte da equipa pedagógica, esses juízos são como barreiras que se erguem e dificultam o processo, “em lugar de o educador estabelecer barreiras entre si e as diversas famílias com que se encontra, é mais produtivo e útil para a criança procurar e construir uma parceria baseada nos pontos fortes e nos sonhos dos pais.” (Post & Hohmann, 2000, p. 333).

2. Fundamentação da Metodologia

Dadas as características específicas dos contextos educativos onde este estudo se irá desenvolver e tendo em conta que o objeto de estudo incide sobre a relação entre as equipas pedagógicas e as famílias, tornou-se imprescindível optar por uma metodologia de investigação de natureza qualitativa que evidenciasse o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações.

2.1. Educador/a enquanto investigador/a

O/A educador/a enquanto investigador/a deve ter em conta que investigar em educação não é o mesmo que investigar noutra área social.

De acordo com Amado J. (2014) “a investigação mormente em ciências humanas, será sempre mediada pelos valores do investigador e do investigado, em interação e intercomunicação; [...]” (p.53).

Alarcão (2001) refere dois princípios acerca das Implicações do conceito de professor-investigador no exercício da profissão e na formação dos professores, os mesmo são:

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (p.6).

A profissão de professor/a deveria pressupor que o/a mesmo/a se questione sobre as suas decisões educativas. O/A educador/a enquanto investigador/a deve, “[...] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. [...] e ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (Alarcão, 2001, p. 6).

Quando o/a educador/a se torna investigador/a, “[...] confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova

perspetiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projeto de pesquisa.” (Aires, 2011, p. 18).

Sanches (2005) refere alguns dos benefícios que o contexto beneficia ao ter um/a educador/a investigador/a, este

ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo. (p.130).

Para além destas qualidades é importante que o/a educador/a seja capaz de manter uma relação estável não demonstrando arrogância. De acordo com Amado (2001, citado por Amado & Silva, 2014) o “[...] investigador terá que saber despojar-se de qualquer tipo de ‘arrogância erudita’, pôr de parte preconceitos e estereótipos, fugir do ‘etnocentrismo científico’, promover o ‘reencontro da ciência com o senso comum’, e aceitar, pelo menos como plausível, a explicação dos atores.” (p.162).

Alarcão (2001) enuncia uma série de competências, que lhe parecem essenciais à vivência dos professores como investigadores, essas são:

Atitudes: espírito aberto e divergente; compromisso e perseverança; respeito pelas ideias do outro; autoconfiança; capacidade de se sentir questionado; sentido da realidade; espírito de aprendizagem ao longo da vida;

Competências de ação: decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos; capacidade de trabalhar em conjunto; pedir colaboração; dar colaboração;

Competências metodológicas: observação; levantamento de hipóteses; formulação de questões de pesquisa; delimitação e focagem das questões a pesquisar; análise; sistematização; estabelecimento de relações temáticas; monitorização;

Competências de comunicação: clareza; diálogo (argumentativo e interpretativo); realce para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas em estudo. (p.9).

2.2. Investigação Qualitativa

No âmbito das ciências sociais, particularmente na Educação, o paradigma interpretativo tem uma grande relevância, uma vez que permite o estudo de ações que emergem em contextos/realidades educativas específicos.

Amado J. (2014) considera que “a investigação qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multiparadigmática no seu enfoque. Os que a praticam são sensíveis ao valor do enfoque multimetódico. Estão submetidos à perspetiva naturalista e à compreensão interpretativa da experiência humana.” (p.70).

O mesmo autor refere também que

a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados). [...] este é o aspeto central e nuclear da investigação qualitativa” (p.41).

De acordo com Denzin e Lincoln (2003 citados por Amado J., 2014) “o termo qualitativo implica uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência.” (p.40).

Deste modo, importa salientar algumas características desta investigação. Os autores Bogdan & Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa, que ajudam a compreender se esta abordagem será a indicada para efetuar uma investigação na área da educação. Essas características são:

“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.” (Idem, p.47);

“A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Idem, p.48);

“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (Idem, p.49);

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (Idem, p.50);

“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (Idem, p.50).

Para Amado J. (2014) a característica “[...] central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (p.41).

2.3. Investigação-Ação

“A expressão ‘investigação-ação’ (action research), que ficou a dever-se a Kurt Lewin (1890-1947), exprime alguma ambiguidade de sentidos que a torna, senão polémica, pelo menos polissémica.” (Amado & Cardoso, 2014, p. 187).

É uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambos os lados:

“Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (Fernandes, 2006, p. 4)

De acordo com Latorre (2003 citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira, 2009), a metodologia da Investigação-Acção “alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador.” (p.358).

Para os autores Bogdan & Biklen (1994) “[...] a investigação é uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades.” (p.292). E, esta só deve ser desenvolvida se o objetivo for o de mudar algo que esteja inadequado, sejam

práticas educativas, problemas no contexto, ou problemas fora do contexto, mas que ainda assim o influenciem.

O processo de investigação-ação abrange vários ciclos, sendo que a primeira etapa de cada ciclo diz respeito à observação, em seguida a planificação, posteriormente a ação e por último a reflexão. Nem sempre a estratégia escolhida e utilizada é a mais adequada, desse modo proceder-se-á a um novo ciclo.

De acordo com Lewin (1948 citado por Afonso, 2014), esta estratégia de investigação conceptualiza-se “[...] como um processo em espiral com três fases: uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa de factos), uma fase de ação e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação.” (p.78).

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira (2009) referem que “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p.360).

O que melhor caracteriza a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, permite-nos diagnosticar ou descobrir o problema, construir um plano de ação, propor um plano prático que se adequa às necessidades do problema e uma reflexão, interpretação e integração dos resultados, de forma a que o problema possa ser resolvido ou minimizado.

Elliott (1991 citado por Afonso, 2014) refere que esta metodologia de investigação “trata-se de um estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.” (p.78).

Simões (1990) baseado em Dubost (1983 citado por Amado & Cardoso, 2014) enumera os principais significados da investigação-ação.

“- uma estratégia de investigação, no campo científico; - uma estratégia de ação, desencadeada, quer por instâncias do poder, quer por grupos dominados; - uma estratégia de existência, uma conduta global expressiva; - uma estratégia de análise social, com objetivos de elucidação.” (p.187).

Além destes significados a questão, “essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, & Vieira, 2009, p. 360).

2.4. Procedimentos de recolha e análise de informação

Para a elaboração do meu projeto de investigação-ação utilizei algumas técnicas e procedimentos de recolha e análise de informação. Os processos de recolha de informação utilizados foram: observação, observação participante, notas de campo, registo fotográfico, inquéritos por questionário e pesquisa documental.

Na investigação qualitativa os investigadores fazem o seu estudo nos próprios contextos e recorrem a uma grande variedade de técnicas de recolha de informação, “(...) blocos de apontamentos para registarem dados, (...) equipamentos vídeo na sala de aula, (...) esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

2.4.1. Observação não-participante e observação participante

A observação foi o procedimento de recolha de dados utilizado por mim na primeira fase de estudo, foi através do mesmo que identifiquei o tema do projeto de investigação.

O conceito de observação, “[...] consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural e constitui uma técnica básica de pesquisa.” (Aires, 2011, p. 24 e 25).

“Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação. Uma forma usual de o fazer é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objecto de estudo.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 106).

No início dos estágios observei de forma não participante tentando analisar o que se passava ao meu redor. À medida que me fui integrando, tornei-me observadora participante, procurando compreender as situações e estabelecer relações próximas com as crianças, as famílias e a equipa pedagógica. Quando essas relações se foram desenvolvendo comecei a tornar-me mais participativa.

Bogdan e Biklen (1994) salientam isso mesmo, “nos primeiros dias de observação Participante [...] o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais.” (p.125).

É preciso que o investigador calcule “[...] a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

2.4.2. Notas de campo

Para Bogdan e Biklen (1994), “nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais.” (p.150).

No decorrer da investigação, é importante registar as notas de campo, estas constituem uma descrição escrita do que aconteceu, deste modo o investigador deverá registar aquilo que observou para que os dados sejam o mais fidedignos possível.

As notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo têm duas partes, sendo a primeira descritiva, esta parte é a mais extensa. Nesta primeira parte, o investigador tem que registar objetivamente os detalhes do que aconteceu em campo, é a parte “[...] em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas.” (p.152).

A segunda parte é reflexiva, o investigador regista as suas ideias e preocupações.

É nesta parte que é registada a parte mais subjectiva da sua jornada. A ênfase na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos. Também se inclui o material em que você faz planos para investigação futura bem como clarificações e correcções dos erros e incompreensões das suas notas de campo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 165).

2.4.3. Registo fotográfico

Os registos fotográficos são excelentes registos de informação para mais tarde o investigador as analisar, porque “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas individualmente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

Nos contextos em que decorreram os meus estágios, o uso da câmara fotográfica foi imprescindível, sendo “[...] um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

Neste sentido, “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

A utilização que fiz do registo fotográfico foi sobretudo para, na análise dos dados, ter um registo que me lembrasse melhor o momento e a situação vivenciada. Algumas intervenções não têm registo fotográfico por não ter sido possível fazer o registo no momento adequado.

As dificuldades sentidas na observação-participante são referentes à minha participação nas ações enquanto as mesmas eram executadas, daí não conseguir distanciar-me para registar notas de campo e registos fotográficos. Considero que algumas intervenções perderam qualidade para a sua descrição no relatório de investigação uma vez que não consegui captar e/ou registar o acontecimento.

O trabalho com as famílias é desenvolvido na maioria das vezes de forma espontânea nos diversos momentos do dia e dessa forma não foi possível interromper a conversa ou o acontecimento para os registar ou pedir aos/às educadores/as ou auxiliares que os registassem.

2.4.4. Inquérito por questionário

Neste estudo considerei relevante compreender a conceção dos educadores sobre a relação com a família, de forma a compreender o sentido que atribuem às suas ações.

Utilizei como instrumento de recolha de informação o inquérito por questionário, essencialmente porque não é necessário o investigador e o inquirido estarem juntos presencialmente.

Apesar de não terem que estar juntos presencialmente, os investigadores devem ter algum cuidado e rigor ao construírem um inquérito por questionário, de acordo com Carmo & Ferreira (1998) as perguntas devem ser “reduzidas Q.B., tanto quanto possível fechadas, compreensíveis para os respondentes, não ambíguas, evitar indiscrições gratuitas, confirmar-se mutuamente, abrangerem todos os pontos a questionar e relevantes relativamente à experiência do inquirido.” (p.141).

Apesar de os autores referirem que as perguntas devem ser tanto quanto possível fechadas, no inquérito por questionário que realizei, optei por colocar questões abertas, porque o meu objetivo era perceber que significado atribuem a essa relação, o que fazem para a promover, quais as principais dificuldades sentidas e que estratégias utiliza para as ultrapassar.

2.4.5. Pesquisa Documental

Para uma melhor compreensão acerca das orientações gerais das instituições relativamente ao meu tema e outras questões que fossem necessárias, procedi a uma pesquisa documental. Em conformidade, solicitei à coordenação das instituições o projeto educativo e à educadora cooperante o projeto pedagógico de sala.

“Os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (Aires, 2011, p. 42).

A análise dos documentos permitiu uma melhor perceção dos princípios e valores defendidos pelas instituições acerca da temática, bem como as conceções das equipas cooperantes sobre a relação entre os contextos e as famílias.

2.5. Procedimentos de análise de informação

Após a recolha dos dados, o investigador deve proceder à sua análise. Para a análise de informação procedi a uma análise de conteúdo e identifiquei as categorias de análise que me fariam sentido utilizar.

Berelson (1952-1968 citado por Carmo & Ferreira, 1998) definiu análise de conteúdo como “[...] uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação.” (p.251).

Como salienta Bardin (1977 citado por Carmo & Ferreira, 1998), esta técnica de análise

não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição de conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). (p.269 e 270).

Para a análise de conteúdo referente às respostas obtidas aos inquéritos por questionário, procedi a uma análise qualitativa. Carmo & Ferreira (1998) refere qual a diferença entre análise quantitativa e análise qualitativa, sendo que,

a principal distinção entre as duas é que na análise quantitativa, o que é mais importante é o que aparece com frequência, sendo o número de vezes o critério

utilizado, enquanto que numa análise qualitativa, a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor de um tema. (p.271).

As perspetivas de Bogdan e Biklen (1994), sugerem que o investigador ao analisar os seus dados crie categorias de codificação, nesse sentido, “à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frase, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos.” (p.221).

Os passos a percorrer para o desenvolvimento de um sistema de codificação são: “[...] percorrer os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

Os autores salientam que “[...] um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221).

São referidos estes dois processos fundamentais, mas para a análise às respostas dadas pelas educadoras referentes ao inquérito por questionário eu procedi a um recorte e diferenciação vertical, pergunta a pergunta em vez de o fazer, documento a documento como é referido.

Bardin (1979 citado por Amado, Costa, & Crusoé, 2014) salienta que o conceito de categorização consiste no “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo.” (p.312).

O mesmo autor, Bardin (1979 citado por Amado, Costa, & Crusoé, 2014) resume este processo como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos.” (p. 319).

Desses critérios fazem parte dois processos fundamentais: “o recorte e diferenciação vertical, documento a documento; o reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior, isto é, aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante provenientes de todos os documentos que constituem o corpo [...]” (Amado, Costa, & Crusoé, 2014, p. 319).

As categorias de análise utilizadas decorrem das características das perguntas efetuadas no inquérito por questionário, tendo feito o recorte e diferenciação vertical das

entrevistas. Posteriormente foi feita uma comparação horizontal entre as respostas das duas educadoras.

3. Caracterização dos contextos de estágio

Neste capítulo irei apresentar os contextos onde desenvolvi o meu projeto de investigação-ação, sendo estes em valência de creche e de jardim de infância. Por questões éticas e de forma a salvaguardar o nome das instituições, das pessoas que nos mesmos trabalham e principalmente das crianças, optei por manter o anonimato das mesmas.

O estágio em valência em creche decorreu na Instituição A e o estágio em valência de jardim de infância decorreu na Instituição B.

O primeiro e o segundo momentos de estágio decorreram no ano letivo 2017/2018 no primeiro ano de mestrado em Educação Pré-escolar.

No primeiro momento de estágio, estagiei na valência de creche na instituição A de dezasseis de outubro de 2017 a vinte de dezembro do mesmo ano, sendo que de dezasseis a vinte e sete de outubro o estágio decorreu de segunda a sexta-feira e de trinta de outubro a vinte de dezembro decorreu de segunda a quarta-feira.

No segundo momento de estágio, estagiei na valência de jardim de infância na instituição B de doze de março a cinco de junho de 2018, sendo que de doze de março a vinte e um o estágio decorreu de segunda a sexta-feira, bem como a semana de sete a onze de maio, os restantes dias de estágio decorreram de segunda a quarta-feira.

Momento de estágio	1.º Momento	2.º Momento
Ano letivo	(2017/2018) 1.º ano Mestrado em Educação Pré-escolar	
Instituições	A- Valência de Creche	B- Valência de Jardim de Infância
Duração dos estágios	10 semanas (16 de outubro a 20 de dezembro)	10 semanas (12 de março a 5 de junho)

Tabela 1- Organização do primeiro e segundo momentos de estágio

O terceiro momento de estágio decorreu no ano letivo 2018/2018 no segundo e último ano de mestrado em Educação Pré-escolar, onde regressei às mesmas

instituições, em valência de creche (instituição A) de vinte e quatro de setembro a cinco de outubro de 2018, e em valência de jardim de infância (instituição B) decorreu de oito a dezanove de outubro do mesmo ano, tendo sido quatro semanas de estágios consecutivas.

Momento de estágio	3.º momento	
Ano letivo	(2018/ 2019) 2.º ano Mestrado em Educação Pré-escolar	
Instituições	A- Valência de Creche	B- Valência de Jardim de Infância
Duração dos estágios	2 semanas (24 de setembro a 5 de outubro)	2 semanas (8 a 19 de outubro)

Tabela 2- Organização do terceiro momento de estágio

Este terceiro momento de estágio tinha como objetivo, o regresso aos locais de estágio, acompanhando sempre a educadora cooperante, no meu caso, ambas as educadoras permaneceram na mesma instituição e com o mesmo grupo.

As finalidades deste regresso pressupunham a observação em relação aos momentos de adaptação das crianças, sendo a primeira vez que assistimos a esse momento, outra das finalidades seria a recolha de dados e intervenções relacionados com o tema de investigação-ação.

O meu horário nas duas valências e em todos os estágios realizados foi das nove horas da manhã até às cinco horas da tarde, com uma hora de interrupção para almoço da uma às duas da tarde.

3.1. Contexto Educativo A - valência de creche

3.1.1. Caraterização da instituição

A instituição foi fundada em 1982, tendo aproximadamente 37 anos, o bloco da creche foi construído há 12 anos, sendo a mais nova infraestrutura da instituição, a creche pertence a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos, que está associada à Cáritas Diocesana de Setúbal.

Segundo o manual dos colaboradores, esta instituição pretende dar resposta aos problemas da sociedade, como a exclusão social, por forma a colaborar na construção de uma sociedade mais equilibrada e justa e a sua política pretende assegurar que as ações desenvolvidas pelas Cáritas Diocesana de Setúbal sejam conduzidas em conformidade com o Sistema de Gestão da Qualidade.

Esta instituição define um conjunto de documentos orientadores da organização interna e da ação educativa, tendo em conta a identidade da instituição e considerando o contexto social onde se insere. Os instrumentos de gestão são: os de caráter programático e institucional como o projeto socioeducativo e o regulamento interno, os de caráter operacional e instrumental, o projeto pedagógico de sala, o plano anual de atividades e o relatório anual de atividades de sala.

A equipa docente da instituição é composta por 23 funcionárias, na direção técnica existe uma diretora, nos diferentes serviços estão presentes uma escriturária na administração, três funcionárias nos gerais: transportes e cozinha.

3.1.2. Projeto sociopedagógico da instituição

O Projeto Sociopedagógico da instituição A decorre do seu projeto Socioeducativo, projeto esse que não me foi disponibilizado.

Este projeto Sociopedagógico foi consultado em 2017, tendo a validade de 2017 a 2020, foi desenvolvido em consonância com os princípios, valores e linhas orientadoras definidos pela instituição. Tendo como principal objetivo

Aprofundar e dar visibilidade à ação do profissional de educação e aceitar o desafio da Qualidade nestes equipamentos socioeducativos significa caminhar para a organização de um contexto educativo que se pretende facilitador da formação integral das crianças geradora de uma educação globalizante que irá facilitar a futura integração na sociedade. (Instituição A, 2017/2020, p. 2).

Este é um documento aberto, flexível e integrado que serve de suporte para a elaboração dos Projetos de Sala, constituindo uma referência curricular que promove a melhoria das práticas educativas nas três valências, o mesmo consagra as Orientações Curriculares definidas pelo Ministério da Educação.

Este projeto encontra-se dividido em duas partes, creche e jardim de infância. O meu estágio tendo sido realizado nesta instituição em valência de creche irei dar maior relevância ao seu conteúdo. A primeira parte referente à creche inicia com a definição do conceito de creche, onde é explicado a importância da mesma na vida da criança.

No segundo ponto é abordado a proposta pedagógica onde é referido que a legislação apenas considera a criança como ser aprendiz a partir dos 3 anos de idade e o educador de creche é visto como um guardião de crianças. Este projeto visa desmistificar estes preconceitos da sociedade, tendo como intenção contemplar todas as vertentes essenciais que permitem desenvolver um trabalho de qualidade com crianças em idade de Creche.

As características gerais de desenvolvimento das crianças dos 4 aos 36 meses estão descritas no quarto ponto do documento, tendo por base as conceções dos autores António Brito Avô e Gabriela Portugal.

No fim do capítulo é referida a filosofia educativa da creche/ modelo curricular, este baseia-se nas teorias construtivistas de Piaget e outros psicólogos do desenvolvimento da criança. A filosofia desta instituição tem por base a conceção de que a criança constrói uma compreensão própria do mundo através das relações que estabelece com pessoas, materiais e ideias, experimentando de forma ativa tudo o que a rodeia – escolhendo, explorando, manipulando, transformando, praticando, fazendo experiências, mudando e expandindo-se nas interações do dia-a-dia.

O documento salienta que crianças e família são indissociáveis e, como tal, a Creche não deve ser encarada como uma função compensatória da instituição familiar, mas sim como uma função complementar da ação educativa da família. Os pais são os primeiros educadores da criança e foi através deles que a criança adquiriu uma série de informações e competências antes da sua chegada à creche.

A equipa da instituição considera que é daí que se deve partir se o objetivo é fazer um trabalho coerente e adequado. O trabalho com as famílias deve iniciar-se mesmo antes da criança entrar para a instituição, através de contactos que permitam ao educador conhecer melhor o contexto sócio familiar com que está a lidar, a fim de adequar a sua prática e, ao mesmo tempo, tornar o processo de adaptação mais facilitado. No entanto, este trabalho não deve ficar por aí, ele deve desenvolver-se no

dia-a-dia da sala e da instituição, pelo respeito e aceitação, reconhecendo e valorizando diferenças.

A equipa tem presente no seu trabalho pedagógico diário uma série de procedimentos educativos facilitadores desta relação, tais como:

Fichas de Avaliação Diagnóstica realizadas antes da entrada da criança para a instituição e que para além dos dados pessoais, fornecem informações que permitem um maior conhecimento da criança, seus hábitos, interesses, etc; Plano de Acolhimento das Crianças e posterior avaliação com a família; Plano Individual para as crianças que apresentem algum tipo de dificuldades, discutido e refletido com a família; Reuniões trimestrais sobre diferentes temas e para dar a conhecer o trabalho desenvolvido; Conversas informais diárias tanto no acolhimento como nas saídas que pelo seu carácter informal ajudam a criar laços e um maior à vontade; Placar de informação aos pais onde são afixados artigos relacionados com preocupações ou interesses dos pais, informações pertinente sobre o desenvolvimento das crianças, etc; Afixar as produções das crianças bem como registos fotográficos; Placar das Novidades realizado mensalmente com as novidades do mês; Incentivá-los e colocá-los à vontade para passarem algum tempo na sala tanto no acolhimento como nas saídas; Mealheiro mensal de 1 Euro; Partilha de material; Diferentes convívios (Festa de Natal, Baile de Carnaval, Dia do Pai, Dia da Mãe, Arraial Final, etc). (Instituição A, 2017/2020, p. 40 e 41).

3.1.3. Projeto pedagógico de sala

O projeto pedagógico de sala não foi facultado, mas foi falado com a educadora cooperante.

A mesma refere que no seu projeto pedagógico de sala se encontram as suas intencionalidades, princípios e metodologias, bem como a caracterização do grupo de crianças e das suas famílias, avaliação diagnóstica individual de cada criança, identificação das rotinas, recursos humanos e materiais, trabalho com as famílias e com a comunidade e avaliação do projeto.

O Projeto de sala no ano 2017 sala 1-2 anos tinha como tema “Um Mundo de Sensações”, em que o principal objetivo era a descoberta do mundo através dos cinco sentidos (audição, tato, paladar, visão e olfato).

Para a elaboração do mesmo a educadora recorre ao manual de processos-chave desenvolvido pela segurança social, colocando as necessidades das crianças no centro da sua prática educativa.

Relativamente ao trabalho com as famílias, a educadora refere que o seu envolvimento é importante em todas as fases da vida da criança, mas nesta fase em especial por serem crianças muito pequenas e ainda não compreendem o porquê de estarem naquela sala longe da família. A família ao envolver-se torna o ambiente mais tranquilizante para a criança, este envolvimento é feito através de reuniões trimestrais, trocas diárias de informação, partilha mútua de saberes e a participação das mesmas em dias festivos.

3.1.4. Caraterização dos grupos de crianças

O primeiro momento de estágio que decorreu de 16 de outubro de 2017 a 20 de dezembro de 2017, foi realizado na sala lilás, com duas auxiliares de ação educativa e uma educadora de infância.

A faixa etária do grupo de crianças da sala era entre 12 a 24 meses, nesse mesmo ano o grupo era heterogéneo e composto por sete rapazes e oito raparigas, com um total de quinze crianças. Era um grupo extremamente ativo e dinâmico, interessado em descobrir novas aprendizagens, no corrente ano o projeto de sala tinha como título “um mundo de sensações” que se baseava na livre exploração do meio que os rodeia.

No segundo momento de estágio neste contexto que decorreu de vinte e cinco de setembro a cinco de outubro de 2018, o grupo já tinha entre 24 a 36 meses, um dos aspetos variantes foi a sala que se alterou, este grupo passou para a sala ao lado. A disposição dos móveis e brinquedos neste novo espaço, bem como a idade das crianças, possibilita um melhoramento na relação com as famílias, as mesmas entram, convivem e ficam o tempo que acharem necessário. Na sala anterior, devido à idade das crianças, as famílias não entravam por achar que iriam destabilizar a criança.

O grupo de crianças sofreu alterações parciais, para além do grupo de crianças que se manteve, entraram duas crianças novas no grupo e na sala, com uma das crianças o trabalho com as famílias era feito a partir de conversas informais de dia a dia. Com a outra criança a situação já era diferente, por a mesma viver numa instituição pertencente ao mesmo estabelecimento, os seus tutores na instituição estavam a par do seu percurso constantemente por também trabalharem no local.

3.1.5. Caraterização das salas (espaços e materiais)

Como já referi anteriormente o primeiro momento de estágio decorreu na sala lilás (sala 12 a 24 meses) , no ano letivo 2017/2018, esta sala estava organizada de modo a ser um espaço que desse liberdade de movimentação às crianças, assim sendo, o modelo pedagógico adotado pela educadora nesse ano seria o modelo High/Scope, este mesmo modelo baseia-se na aprendizagem ativa, onde a criança aprende através das suas ações.

Esta sala era ampla e livre, sendo que os brinquedos se encontravam em móveis à altura das crianças e as mesmas exploravam o espaço livremente, este mesmo espaço deve “[...] oportunizar às crianças o estar no chão, o arrastar-se, o engatinhar, o estar com os outros e o interagir com diferentes materiais.” (Horn, 2017, p. 41).

Os objetos estavam arrumados nas prateleiras dos armários e em cestos de plástico, não tendo uma ordem de arrumação, estes mesmos objetos apesar de estarem arrumados estão sempre à disposição das crianças, que têm acesso aos armários sem portas que se encontram à altura deles e aos cestos que estão sempre no chão, tendo como intencionalidade uma livre exploração por parte das crianças.

Neste sentido, “[...] o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (Post & Hohmann, 2000, p. 14).

No ano letivo seguinte 2018/2019, no meu segundo momento de estágio, as crianças bem como a equipa pedagógica transitaram para a sala do lado, a sala laranja (24 a 32 meses). Esta sala estava organizada de modo a corresponder às necessidades das crianças, a mesma já era dividida por áreas (tapete, casinha/faz de conta, garagem e mesa), ajudando-os a crescer de forma lúdica.

Em ambos os momentos de estágio ocorridos em anos diferentes, a educadora cooperante permitiu às crianças uma livre exploração da sala e dos materiais, mas sempre com vigilância, tentando evitar o máximo de acidentes, foi dito pela mesma que não gosta de estar a impor limites às crianças a todo o momento porque inevitavelmente está a desencorajar uma livre exploração e criatividade.

Nestas faixas etárias os espaços giram em torno de quatro princípios importantes: “1) proporcionar um ambiente organizado e, ao mesmo tempo, flexível; 2) proporcionar conforto,

segurança e, ao mesmo tempo, desafios; 3) proporcionar a interação com as diferentes linguagens; e 4) proporcionar o bem-estar das crianças.”. (Horn, 2017, p. 41).

Em ambas as salas, ao longo das paredes estão colocados painéis de cortiça, destinados à afixação dos materiais elaborados pelas crianças, para que estas sintam conforto ao verem expostos dispositivos elaborados pelas mesmas.

Cabe ao educador de infância proporcionar um espaço “[...] estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que ali estão representadas.” (Horn, 2017, p. 19).

3.1.6. Organização do tempo e das rotinas

A rotina educativa da sala foi intencionalmente planeada pela educadora e é conhecida pelas crianças. Estas sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

Horário	Atividade
07h30	Abertura da creche
09h00 às 09h30	Acolhimento na sala
09h30 às 11h00	Atividades orientadas/ momento de brincadeira livre
11h00 às 11h30	Higiene e preparação para o almoço
11h30 às 12h30	Almoço
12h30 às 15h00	Repouso
15h00 às 15h30	Higiene e preparação para o lanche
15h30 às 16h00	Lanche
16h00 às 19h30	Momento de brincadeira livre
19h30	Encerramento da creche

Tabela 3- Rotina diária valência de creche. Inês Garcia

A partir das 7h30 da manhã encontra-se uma auxiliar de ação educativa numa das salas de creche, que recebe as crianças que cheguem mais cedo até à chegada das restantes auxiliares e educadoras.

Às 9h a educadora de sala chega à instituição e é nesse momento que o acolhimento na sala é feito, as crianças dirigem-se à sala e vão buscar uma almofada e

sentam-se no tapete, nesse momento são cantadas canções e colocadas as presenças no quadro. Até às 11h seguem-se atividades orientadas e/ou de brincadeira livre, dependendo do que a educadora tem planeado.

Por volta das 11h30 é feita a higiene das crianças e são preparados os almoços que decorrem até às 12h30. Segue-se o momento de repouso onde nesta sala todas as crianças dormem até às 15h30, momento esse de nova higiene e de preparação dos lanches que decorrem até às 16h. A partir dessa hora e até o encerramento da instituição, as crianças brincam livremente, dentro da sala.

3.1.7. O trabalho com as famílias

Em ambos os momentos de estágio, o trabalho com as famílias ocorre diariamente, quando as crianças chegam de manhã e vão embora da parte da tarde, nestes momentos obtém-se e transmite-se a informação necessária e pertinente.

Todas as salas possuem dossiers com separadores que contêm folhas de registo individual, em que o adulto terá de assinar à chegada e à saída da criança, onde é registado a hora de entrada e saída e são assinalados, os cuidados pessoais, nomeadamente a higiene, o repouso, a alimentação e o registo. Ainda é anotado qualquer tipo de acontecimento irregular, como quedas, entre outros. Estes dossiers servem de controlo e de segurança para pais e equipa pedagógica, onde tudo o que acontece é registado no mesmo. Se um familiar perguntar o que aconteceu a semana passada com a criança basta, ir verificar no dossier se nessa semana sucedeu alguma coisa.

O mapa mensal encontra-se afixado na sala visível a todas as pessoas interessadas, bem como o mapa de higiene onde é registado as vezes que a criança é mudada e o que fez na fralda mudada, de forma a que os familiares saibam quantas vezes a criança urina ou defeca, servindo de controlo. Sendo a primeira vez em creche não estou habituada a ver tanta informação exposta, mas de acordo com o contexto onde estou inserida faz todo o sentido, estas crianças são muito pequenas e não sabem ainda contar como foi o seu dia à família.

Os pais precisam de saber o que se passa com os seus filhos, na maioria das vezes as famílias não se cruzam com a educadora, nem todas as crianças saem à mesma hora, é importante que o máximo de informação esteja exposta e de livre acesso às famílias, assim passa a existir um sentimento de confiança em relação à equipa pedagógica que acompanha as suas crianças.

Outro aspeto relevante para a relação com as famílias são as reuniões. A educadora cooperante organiza três reuniões ao longo de todo ano letivo.

No segundo momento de estágio, como já referi o grupo de famílias manteve-se (à exceção de duas que integraram este mesmo grupo), o trabalho com as famílias de momento era contínuo, as famílias já conheciam bem a equipa de sala, bem como a equipa de sala conhecia as famílias e as crianças, desta forma e com confiança de ambas as partes o trabalho a desenvolver é em torno da fortificação dessa confiança.

O meu projeto de investigação-ação tornou-se mais rico com a integração destas duas crianças na sala, podendo desenvolver o meu projeto com as novas famílias que ainda não me conheciam.

O trabalho com as famílias é um aspeto variante, pois de ano para ano e apesar do grupo de crianças se manter, a relação com as famílias e as estratégias de cooperação vão sofrendo alterações, que visem o seu melhoramento a curto e longo prazo.

3.2. Contexto educativo B- valência de jardim de infância

3.2.1. Caraterização da instituição

A instituição faz parte integrante do Centro Social Paroquial de Nossa Senhora da Anunciada, sendo uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) sem fins lucrativos. Foi fundada em outubro de 1971, começando a funcionar no atual espaço do jardim de infância no ano de 1980.

O jardim de infância conjuga o atendimento de duas valências, creche dos 4 meses aos 2/3 anos e jardim de infância dos 3 aos 5/6 anos.

Na valência de creche existem 4 salas, duas de berçário e duas de creche cada uma com duas auxiliares e uma educadora, sendo que as salas de berçário têm três auxiliares, na valência de jardim de infância existem seis salas, cada uma com uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

A instituição conta com 10 educadoras, sendo que uma desempenha funções de coordenadora, 16 auxiliares de ação educativa e 3 pessoas nos serviços gerais.

3.2.2. Projeto curricular de escola

O projeto curricular de escola, correspondente à instituição B foi consultado em 2018, tendo a validade de 2015 a 2019 foi desenvolvido em consonância com os princípios, valores e linhas orientadoras definidos pela instituição. Sendo a principal linha orientadora,

A prática de uma pedagogia que assenta no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia, onde a par de uma organização cooperativa dos grupos, como via para a participação ativa na vivência democrática se promove também o desenvolvimento do comportamento autónomo, da responsabilização e da expressão. (Instituição B, 2015/2019, p. 17).

Este documento encontra-se dividido em três partes, a primeira parte diz respeito à história da instituição, a segunda e terceira parte dizem respeito à creche e jardim de infância. Tendo o meu estágio nesta instituição sido realizado na valência de jardim de infância apenas me irei focar no seu conteúdo.

Os objetivos gerais e pedagógicos pelos que a instituição se rege encontram-se enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, sendo esses os seguintes:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; Proceder à despistagem e inaptações, deficiências ou precocidade e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.” (Instituição B, 2015/2019, p. 36).

No que respeita à relação com a família, a instituição considera que os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças e estes têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos.

“A escola deve partir das experiências vividas pela criança no seio da família e dar-lhes continuidade, aprofundando e alargando os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto familiar.” (Instituição B, 2015/2019, p. 27). Para que tal aconteça, é necessário haver uma verdadeira colaboração, um diálogo franco e aberto entre os profissionais de educação e as famílias, cabendo ao educador reconhecer o papel da separação, praticar uma comunicação aberta, partilhar as suas observações e o desenvolvimento das crianças, promovendo a envolvimento da família como parceira ativa na escola.

3.2.3. Projeto Curricular de sala

O projeto curricular de sala é de inteira responsabilidade da educadora de sala, é através do mesmo que orienta e baseia as suas práticas. De acordo com a educadora cooperante, este é um documento que não se dá por terminada, mas sim que se vai contruindo ao longo do ano.

O projeto curricular da sala dos peixinhos conta com os seguintes pontos: Caracterização do Grupo da sala dos peixinhos; Ao nível de interesses e dificuldades;

Fundamentação das Opções Educativas; Metodologias; Organização do Ambiente Educativo; O Espaço; Tempo; Opções e prioridades curriculares; Objetivos; Conteúdos; Efeitos esperados; Previsão de procedimentos de avaliação; O que se vai avaliar?; Quando se vai avaliar?; A Família na Escola/sala; Planificação das Atividades; Projeto curricular de turma; Outros Projetos.

Após a análise do projeto curricular da sala, importa salientar quais as opções educativas da educadora cooperante, bem como as suas metodologias de trabalho, pois estas são a base para as suas decisões.

Para a educadora cooperante, o principal objetivo das suas opções educativas “[...] é proporcionar ao grupo múltiplas situações, para que este de uma forma autónoma, participativa e responsável seja capaz de agir e resolver situações pelos seus próprios meios, sem nunca menosprezar o seu carácter lúdico, tão importante nesta idade.” (Educadora B, 2018, p. 9).

As suas metodologias de trabalho assentam numa pedagogia de participação e cooperação, “[...] que parte dos interesses das crianças, fazendo deles o centro da pesquisa, da descoberta, da interação, do diálogo e da comunicação. Assim sendo, as crianças têm um papel ativo e preponderante na construção do seu desenvolvimento e aprendizagens.” (Educadora B, 2018, p. 9).

O principal objetivo da educadora é criar na sala um ambiente educativo que promova a construção de novas aprendizagens, para que todas as crianças consigam uma plena inserção na sociedade, de forma autónoma e solidária. Gradualmente as crianças, através das suas vivências diárias irão de forma natural e espontânea adquirir noções de respeito, cumplicidade, partilha e interajuda. Esta forma de desenvolver o seu trabalho enquadra-se na filosofia do modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM).

No que respeita o ponto “a família na escola/ sala”, é referido que:

Os pais/encarregados de educação são responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. A relação com a família é imprescindível, por isso a troca de informação e o encontro diário são fundamentais para uma boa articulação entre esta e o Jardim de Infância. A relação Jardim de Infância/Família é realizada de diversas formas: Reuniões de pais, sempre que necessário, tendo como objetivo dar-lhe a conhecer o trabalho que se pretende desenvolver e solicitar a sua opinião e colaboração.

Atendimento aos pais/encarregados de educação. No final de cada período. Participação dos pais em eventos festivos, projetos e atividades de sala. (Educadora B, 2018, p. 25).

3.2.4. Caraterização dos grupos de crianças

O primeiro momento de estágio nesta valência decorreu de doze de março a cinco de junho de 2018, foi realizado na sala dos peixinhos, a mesma era composta por uma auxiliar de ação educativa e por uma educadora.

A faixa etária do grupo de crianças da sala era entre os 3 e os 6 anos de idade, grupo heterogéneo com 15 raparigas e 11 rapazes, perfazendo um total de 26 crianças.

No segundo momento de estágio, que decorreu de oito a dezanove de outubro de 2018, o grupo de crianças manteve-se parcialmente o mesmo, sendo que sete crianças no final do ano letivo anterior transitaram para primeiro ciclo e/ou para outras instituições e as suas vagas foram preenchidas por crianças de três anos. As crianças novas que ingressaram neste novo contexto estavam em fase de adaptação às novas rotinas, todas as crianças transitaram da creche da instituição e desta forma já estavam ambientadas com a mesma, para estas crianças as mudanças passaram pela alteração de colegas de turma, de contexto, sala, rotinas, mudança de auxiliar e educadora.

Estas crianças novas na sala foram uma mais valia para o meu projeto, novamente tive que me apresentar às famílias que não me conheciam, e tentar que me conhecessem um pouco naquele curto espaço de tempo, os pais que se mantiveram e já me conheciam ficaram contentes por me rever naquele contexto novamente com os seus filhos.

3.2.5. Caraterização da sala (espaços e materiais)

Em ambos os momentos de estágio neste contexto a sala manteve-se a mesma, alterando-se apenas parcialmente duas áreas da sala, a área dos jogos que passou a estar perto da mesa grande de forma a possibilitar brincadeiras de grande grupo em torno dos jogos e a área da matemática que passou a estar junto a uma mesa mais pequena porque os jogos matemáticos existentes na sala são de caráter individual.

A educadora cooperante baseia a sua prática no modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM), mas a mesma afirma que não pode dizer que se baseia totalmente neste modelo. Neste sentido para a educadora, a sala define-se como “[...]”

um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza, 2007, p. 127).

Para a educadora a sala de atividades é considerada um laboratório de aprendizagens, na qual cada criança, o educador e os instrumentos de trabalho, estão à disposição das outras crianças de maneira a proporcionar e enriquecer interações.

A sala dos Peixinhos encontra-se organizada de acordo com a faixa etária e as necessidades das crianças. Esta organização visa estimular a autonomia das crianças e do grupo.

O espaço está organizado por áreas de trabalho, que foram planeados pela educadora em conjunto com as crianças. Para que estas possam ter acesso a todas as áreas de forma organizada e autónoma. As diferentes áreas de trabalho “[...] dão oportunidade às crianças de experienciar diferentes actividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento.” (Folque, 2012, p. 57).

Esta sala encontra-se aberta aos pais e a toda a comunidade, dando a possibilidade de uma aprendizagem enriquecedora entre todos os intervenientes no mundo das crianças.

3.2.6. Organização do tempo e das rotinas

A rotina educativa da sala dos Peixinhos foi intencionalmente planeada pela educadora e é conhecida pelas crianças. Estas sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

A meu ver e de acordo com Vala (2012) a agenda de organização do tempo tem de ser debatida, negociada e aferida com o grupo, em conselho, a partir dos seus interesses. [...] a fim de organizarem o seu tempo em função de tudo o que gostariam de realizar na sala. Tem de ser dado tempo à criança para se apropriar do espaço educativo, para melhor gerir o seu tempo. (p.10).

O tempo no jardim-de-infância está organizado em dois momentos, o tempo letivo (5 horas) assegurado pela educadora de infância e o tempo sócio – educativo assegurado pela ajudante de ação educativa. A organização do mesmo é descrita na tabela abaixo:

Horário	Atividades
7h30 – 9h	Acolhimento no salão (socioeducativo)
9h – 9h30	Acolhimento na sala de atividades (letivo)
9h30 – 11h30	Trabalho autônomo e desenvolvimento de projetos (letivo) – Avaliação da manhã em grande grupo e comunicações
11h30 – 12h00	Recreio no exterior (letivo)
12h – 13h	Higiene e almoço (socioeducativo)
13h – 15h30	Descanso para as crianças que precisam (socioeducativo)
13h – 14h	Recreio no exterior (socioeducativo)
14h – 15h30	Tempo de trabalho curricular compartilhado / Animação cultural (letivo) - Balanço
15h30 – 16h	Higiene e lanche (socioeducativo)
16h – 17h30	Recreio no exterior (socioeducativo)
17h30 – 19h	Espera pelos encarregados de educação na mediateca ou no salão polivalente (socioeducativo)

Tabela 4- Rotina Diária valência de pré-escolar (retirado do plano curricular da sala) (Batista, 2018)

Acolhimento no salão- É realizado pelas auxiliares de ação educativa da instituição, onde as crianças se juntam em grande grupo no salão para cantar canções e brincar enquanto esperam a ida para as respectivas salas.

Acolhimento da manhã na sala – Destina-se a concentrar todas as crianças na área de grande grupo em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pela educadora. Registam-se as presenças e passa-se à planificação das atividades e projetos a desenvolver.

A auxiliar de ação educativa participa neste momento de forma a auxiliar a educadora nas suas dinamizações.

Trabalho curricular autónomo e compartilhado- Realiza-se da parte da tarde e neste momento a auxiliar de ação educativa não participa, estando na sua hora de almoço. Este é o momento em que a educadora se encontra sozinha com as crianças a desenvolver trabalhos compartilhados que podem ser de matemática, conhecimento do mundo natural e social, português, expressão artística, dramática e musical.

Os momentos de refeição são organizados autonomamente pelo grupo, sendo que todos os dias duas crianças têm como responsabilidade colocar os toalhetes na mesa, os talheres e os guardanapos para o restante grupo, às 11:30H o adulto presente naquele momento avisa essas duas crianças que está na hora de colocar a mesa e as mesmas o fazem sem ajuda ou intervenção do adulto. Às 11:45H o restante grupo lava as mãos e senta-se à mesa enquanto a educadora e a auxiliar preparam os pratos de sopa e de segundo. As duas crianças responsáveis do dia servem os segundos pratos aos colegas e sentam-se também a comer, enquanto comem o segundo prato as sopas são servidas pela educadora e auxiliar. Neste sentido, o almoço “[...] servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação social.” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013, p. 156).

3.2.7. O trabalho com as famílias

Em ambos os estágios, o clima relacional entre os profissionais de ação educativa e as famílias é um clima informal, uma vez que a sala da educadora se encontra aberta aos pais, sempre que queiram passar tempo com os seus filhos na sala e/ou participar em momentos da rotina diária. Deste modo, os momentos de acolhimento e de entrega das crianças são momentos informais de partilha de informação, neste sentido, o

[...] contacto pessoal e a interação propiciam um meio para a comunicação entre as famílias [...]” e, “a troca e o compartilhamento de informações são um veículo para a aproximação entre os pais e a equipe e para a construção de laços de camaradagem e de um senso de entendimento mútuo. (Spodek & Saracho, 1998, p. 167).

Considero que o trabalho com as famílias se alicerça de um clima institucional que favorece um diálogo aberto, atento, cordial e empático, que deve ser construído e valorizado por todos os profissionais da instituição. Valorizo o ambiente harmonioso e coerente que se vive nesta sala pois assim as famílias são capazes de se expressar e desenvolver iniciativas mais facilmente.

As reuniões da educadora cooperante com as famílias são realizadas sempre que necessário, tendo como objetivo dar a conhecer às famílias o trabalho que se pretende desenvolver e solicitar a opinião e colaboração das mesmas.

Estas reuniões são designadas de “livros de vida” pela educadora cooperante, que no início do ano explica às famílias o porquê da sua designação, uma vez que para

a mesma a aprendizagem só faz sentido se houver um envolvimento de todos os intervenientes, escola, família e crianças. Porque, “os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objetivos que os educadores tentam cumprir.” (Portugal, 1998, p. 194).

No segundo momento de estágio deparei-me com novas crianças na sala, bem como com os seus familiares, a educadora explicou-me que todos os anos as famílias e as crianças variam e que como educadoras temos de estar preparadas para essa variância. No que respeita a eventuais discrepâncias entre as convicções e práticas educativas das famílias, e as da equipa educativa da instituição e da equipa pedagógica da sala, a educadora cooperante considera que, o bom senso é a base do seu trabalho, tudo tem que ser pensado e discutido em conjunto com as famílias, tendo sempre bem assente as suas convicções e explicando às famílias o porquê de as coisas serem assim, baseando-se em autores de referência que demonstrem que o que está a ser trabalhado e desenvolvido foi estudado previamente por psicólogos ou pedagogos e que é baseado em factos concretos que para aquele grupo de crianças se adequa.

Os pais/encarregados de educação são responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores, porque “[...] a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea [...]” (Homem, 2002 , p. 36).

4. Descrição e Interpretação das Intervenções

Neste capítulo apresento a descrição e a interpretação das intervenções realizadas durante os momentos de estágio em contextos de creche e jardim de infância.

As descrições têm por base os meus registos, apoiadas por notas de campo e reflexões elaboradas ao longo dos estágios, recorrendo à fundamentação teórica para a sua interpretação.

4.1. Intervenções nos contextos de estágio

As minhas intervenções começaram na valência de creche na sala de 1-2 anos no ano letivo 2017/2018. Ao iniciar o estágio não sabia que temática iria abordar para desenvolver o projeto de investigação-ação, pois essa temática deveria ser suportada numa situação real / necessidade observada em contexto de estágio. Dessa forma iniciei o meu processo de observação com um foco mais alargado, procurando identificar potenciais temáticas para a investigação e utilizando os registos escritos como suporte:

É de salientar que a observação deve conter também uma base de registo.

Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Ao refletir sobre o que observei e registei apercebi-me que tudo em educação pode ser melhorado, mesmo quando é adequado, pois há sempre forma de contribuir para a melhoria das práticas educativas.

Identificada a minha temática, o passo seguinte foi abordar a educadora cooperante para perceber quais as suas conceções acerca do tema, de forma a poder contextualizar-me e compreender melhor as suas práticas.

Seguidamente surgiram as dúvidas e questões acerca de como poderia intervir no segundo contexto de estágio caso esta questão não se verificasse. A verdade é que não verificou de todo. Enquanto que no estágio em creche a relação com as famílias

era “rotineira”, no estágio em jardim de infância a educadora estava sempre a envolver as famílias em tudo o que fazia, tornando a relação com as famílias descontraída e entusiasmante para ambas as partes. Mas como disse anteriormente, em educação tudo pode ser melhorado. E assim sendo, foquei-me no momento presente e em como poderia começar a contribuir para a melhoria dessa realidade no contexto de estágio onde estava inserida.

O meu primeiro objetivo foi conhecer e dar-me a conhecer às famílias das crianças, tentando ganhar a sua confiança e transmitindo-lhes que a temática do meu projeto de investigação seria a relação com as famílias. Quis que soubessem em que tema iria incidir o meu projeto e que ao longo do estágio iria dar primazia a essa relação, não me focando somente nas crianças.

Nos dois momentos de estágio em creche não fui apresentada às famílias e dessa forma tive de tomar a iniciativa e começar por saudá-las de manhã, tentando criar algum diálogo para que as mesmas soubessem quem eu era e o que estava ali a fazer.

Este processo não foi fácil visto que o estágio em contexto de creche foi o primeiro, fiquei sem saber como agir e um pouco perdida. Em contexto de creche em sala de 1-2 anos, percebi que algumas famílias são ainda inexperientes, por ser a primeira criança da família e por isso sentem-se inseguras ao deixá-la com pessoas desconhecidas, o que tornou o meu processo de aceitação mais complicado. Mas à medida que me foram conhecendo, foi notória a sua evolução de confiança para comigo.

No contexto de estágio em jardim de infância a educadora cooperante apresentou-me aos familiares no primeiro dia, situação que eu não estava à espera e, para precaver o sucedido no estágio em valência de creche, elaborei uma folha A4 com a minha identificação que colei na porta no primeiro dia de estágio, explicando aos familiares quem eu era e o que estava ali a fazer.

Feitas as apresentações e criados os primeiros laços foi altura de começar a pensar em possíveis intervenções que visassem promover a melhoria da relação com as famílias. Para isso, realizei diversas reuniões com ambas as educadoras, de forma a que me auxiliassem com os seus conhecimentos relativos à prática educativa e de como eu poderia desenvolver intervenções que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, adequadas às crianças e aos contextos onde me encontrava.

Importa referir que nem todas as intervenções foram planeadas, outras deveram-se à natureza espontânea dos acontecimentos, tais como os contactos diários informais, que considero tão ou mais ricos que as atividades planeadas e pensadas previamente.

As minhas intencionalidades foram definidas a partir da minha questão de investigação ação “Como promover a melhoria da relação com as famílias em creche e jardim de infância?”. Assim, todas as intervenções realizadas foram conduzidas de forma a potenciar a articulação com as famílias em creche e jardim de infância.

Seguidamente irei descrever e analisar as intervenções que realizei nos diferentes momentos de estágio, nas valências de creche e jardim de infância.

4.1.1. Valência de Creche- 1.º momento

O estágio em valência de creche decorreu na instituição A, na sala de 12 a 24 meses.

Quando iniciei o primeiro momento de estágio no contexto de creche ainda não tinha nenhuma temática definida para a investigação, pelo que comecei por observar o que era feito e como era feito. A partir do momento em que defini o tema para o projeto de investigação-ação, tentei encontrar estratégias de intervenção que ajudassem a potenciar a relação com as famílias.

De seguida irei especificar as intervenções realizadas no decorrer deste primeiro estágio em contexto de creche.

a) Momentos de acolhimento e de regresso às famílias (contactos informais)

Como referi anteriormente, neste estágio em valência de creche a educadora cooperante não me apresentou previamente às famílias, tendo sido difícil a minha relação inicial com as mesmas. Tive de me autoapresentar, tentando dar-me a conhecer e conhecer as famílias das crianças e a melhor forma para o fazer foi nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Sendo esses os únicos momentos do dia em que estamos em contacto com as famílias, comecei por ir receber as crianças à porta no momento de acolhimento tentando contruir uma relação de confiança, o que de início se tornou difícil porque as crianças ainda não tinham criado laços de confiança e de segurança comigo, pelo que inicialmente quando as ia receber à porta começavam a chorar por se sentirem inseguras. Fernandes (2006), refere que é nestes momentos que se estabelecem relações de confiança e um clima de cooperação, assim os pais percecionam a escola e os seus profissionais de forma mais positiva e entendem melhor a ação do educador.

Nesses momentos contei com a ajuda das auxiliares de ação educativa que se aproximavam e confortavam as crianças enquanto que eu me tentava aproximar das famílias tentando conhecê-las melhor e às suas crianças também. Criada confiança defini outra intencionalidade, sendo essa a de promover o envolvimento das famílias na sala.

No momento de regresso às famílias aproveitei para transmitir informações acerca do dia da criança. Considero importante as famílias estarem ao corrente do que acontece porque nesta fase da vida da criança os marcos importantes acontecem rapidamente, a criança começa a dizer alguma palavra nova, comer sozinha, entre outros. “A comunicação aberta proporciona um conjunto de regras de base que orienta as conversas sobre uma série de temas de cuidados e de primeiras aprendizagens que pais e educadores enfrentam em conjunto.” (Post & Hohmann, 2000, p. 332).

As minhas intervenções nesses momentos tiveram por base as intencionalidades enquanto futura educadora e investigadora deste tema, sendo essas: conhecer e dar-me a conhecer; construir uma relação de confiança com cada criança e respetiva família; promover o envolvimento das famílias na sala; salientar a importância das famílias na vida da sala; entre outras intencionalidades que foram surgindo à medida que fui intervindo.

As famílias que pouco interagiam nestes momentos foram alvo de tentativas de aproximação da minha parte, de forma a que eu percebesse qual a melhor intervenção para abordar cada uma. Comecei por me apresentar e através de pequenos diálogos diários fui demonstrando interesse em conhecê-las melhor. Considero importante esta intervenção, ainda que sem planificação, pois são momentos através dos quais as relações se iniciam e onde os laços são criados e fortalecidos ao longo do ano. É a partir destes contactos que o educador transmite informações do progresso educativo das crianças e através destes diálogos os pais/famílias sentem confiança para expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Os meus receios nestes momentos eram de não conseguir transmitir uma sensação de confiança às famílias, que as mesmas pensassem que eu não era capaz de transmitir e/ou dar recados importantes. Com o passar do estágio estes medos foram desaparecendo. Inicialmente as famílias tinham algum receio em confiar em mim, chegavam e transmitiam-me uma informação importante “hoje o M trouxe xarope, está na mala e tem de ser tomado às 15h00” ao qual eu respondia “pode estar descansada/o, a essa hora lhe daremos o xarope”, mas quando o familiar ia embora referia em voz alta “até logo, não se esqueçam do remédio...”, apercebi-me que o familiar queria confiar

em mim mas ainda não se sentia capaz para o fazer e de forma a precaver a falta de confiança, reforçava o recado em voz alta para que toda a equipa ouvisse. Essa situação não me incomodou, pelo contrário, compreendi a atitude, pois o assunto era sério e se a criança não tomasse o medicamento poderia piorar.

No decorrer do estágio os familiares começaram a deixar os recados só comigo, demonstrando a sua confiança no meu trabalho. Confesso que quando comecei a receber recados sozinha me senti nervosa de me esquecer de alguma coisa, por isso comecei por anotar e quando estava ao pé da educadora e das auxiliares de ação educativa transmitia a informação que recebi.

Balanço/ reflexão final

Esta primeira intervenção ocorreu nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias.

O balanço/ reflexão será feito a partir de três subpontos: Aspectos positivos, aspectos negativos e aspectos a melhorar.

Como aspectos positivos destaco a minha capacidade de comunicação, tendo conseguido ultrapassar algumas barreiras pessoais impostas pela minha insegurança. Tinha receio de não ser bem aceite pelas crianças e famílias e receava ainda que não me considerassem profissional de educação por estar a desempenhar um estágio. Destaco que as minhas intervenções nestes momentos foram aspectos positivos porque consegui construir uma relação de confiança com as famílias e crianças.

Outro aspeto que considero positivo é não desistir. Antes de conquistar a confiança das crianças e das famílias estes momentos de acolhimento e de regresso às famílias eram complicados de gerir. Quando as famílias deixavam as crianças na instituição de manhã eu ia recebê-las, mas as crianças choravam quando me viam e as famílias como ainda não me conheciam evitavam deixar recados comigo. Ultrapassei esta dificuldade através do diálogo, conhecendo as famílias e as crianças e dando-me a conhecer também. Construiu-se uma relação de confiança e carinho entre todos e que tornou estes momentos mais tranquilos. As crianças já não choravam por minha causa e as famílias começaram a deixar recados comigo porque passou a existir confiança.

Como aspectos negativos realço a escolha do tema ter sido feita algum tempo depois do início do estágio, o que fez com que as minhas intervenções nestes momentos não tivessem sido inicialmente focadas para o tema da relação com as famílias.

Como aspetos a melhorar considero a confiança e segurança em mim mesma. Já referi alguns dos meus receios e considero que ter receio também faz bem porque nos torna pessoas ponderadas e só agimos depois de refletir. Ao longo do estágio este foi um grande desafio, perceber como poderia agir nestes momentos.

b) Atividade “A minha família”

Esta atividade foi sugerida pela educadora cooperante na primeira reunião acerca do tema de investigação e quais poderiam ser as minhas intervenções, a fim de promover a melhoria da articulação com as famílias.

A atividade consiste em pedir às famílias que trouxessem uma compilação de fotografias onde estivessem presentes os membros familiares que mais convivem com a criança e com quem mais tem afinidade. À medida que os familiares trouxeram as fotografias, estas eram coladas numa cartolina que é afixada na parede à altura das crianças.

É importante que as crianças tenham presentes na sala fotografias dos seus familiares, pois “alguns educadores sugerem que as crianças tragam para a creche um pequeno álbum com fotografias da família, dos animais de estimação e da casa para facilitar a transição para a creche.” (Post & Hohmann, 2000, p. 113).

Sendo este o primeiro ano em que este grupo frequenta a creche, para mim enquanto futura educadora é importante que, sejam pedidas estas fotografias às famílias nos primeiros dias a criança irá sentir-se mais apoiada e segura.

Foi explicado aos familiares a importância que essas fotografias tinham para a criança, no entanto as mesmas tiveram de ser lembradas ao longo do estágio. Nesse sentido, a ajuda da educadora cooperante bem como das auxiliares de ação educativa foi imprescindível, pois lembraram as famílias nos momentos em que eu não estava presente. Esta atividade não foi só minha, mas de toda a equipa de sala que tinha como objetivo melhorar a articulação com as famílias.

Aproveitando esta atividade, perguntei a alguns familiares se queriam entrar na sala e explicar às restantes crianças quem eram as pessoas das fotografias, de forma a darem a conhecer a sua família ao restante grupo. Só um familiar se dispôs a participar, e esse momento foi enriquecedor pois a criança em questão, que demonstrou um orgulho enorme de ter a mãe na sala, mostrando-se entusiasmada por apresentar aos amigos quem são os elementos que constituem a sua família. Ainda assim, a participação dos pais na escola também pode levantar algumas questões, tal como

referem Post & Hohmann (2000), “As crianças podem comportar-se de forma diferente na presença dos pais; por exemplo, podem ficar mais queixosas, piegas, teimosas ou excitadas.” (p. 353). Cabe ao educador gerir da melhor forma possível estes momentos, apesar de as crianças se poderem comportar desta forma isso não deve ser motivo para não convidar as famílias a participar.

No decorrer do estágio, as fotografias continuaram expostas na parede ao alcance das crianças, que iam para ao pé das fotografias, riam, enunciavam o nome de alguns elementos da família e inclusive puxavam os colegas para irem ver, frisando o nome dos elementos que compõem a sua família. (Apêndice 1- atividade “a minha família”).

A meu ver um dos aspetos menos conseguidos foi não ter começado a atividade logo no início do estágio, mas quando a iniciei ainda não sabia qual seria o meu tema para o projeto de investigação ação nem tinha criado laços com as famílias. Este aspeto foi refletido posteriormente com a educadora cooperante, tendo esta referido que compreende o facto de eu achar que deveria ter começado mais cedo. Sendo esta atividade importante para a segurança e conforto das crianças, apesar disso a atividade foi bem conseguida, transmitindo às famílias que a sua presença na sala é importante para as crianças.

Bassedas, Huguet, & Solé (1999) referem que a participação das famílias na escola é benéfica porque aproxima os dois mundos da criança, a escola e a família, o que favorece aprendizagens mútuas.

Outros autores como (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), (Bronfenbrenner, 1996), (Post & Hohmann, 2000), (Simões, 2009) também referem a importância da presença das famílias na sala. Porque dessa forma estão a participar no processo de desenvolvimento pedagógico da criança.

De acordo com o retorno da informação que obtive das famílias, acharam interessante as fotografias estarem expostas na sala e ao alcance das crianças, de forma a que as mesmas ao longo do dia pudessem recordar os seus familiares.

Balanço/ reflexão final

Como aspeto positivo saliento o entusiasmo das famílias que participaram na atividade, tendo-a achado interessante e feito sentido. Uma vez que as crianças pequenas não se conseguem exprimir verbalmente, utilizam os outros sentidos e a visão foi o sentido privilegiado para esta intervenção. As crianças tinham ao seu alcance as fotografias da sua família para que durante o dia a pudessem relembrar.

Como já referi anteriormente um dos aspetos negativos foi não ter iniciado a atividade logo no início do estágio porque considero esta atividade importante para a segurança e conforto das crianças.

Como aspetos a melhorar considero que deveria ter sugerido às famílias a sua presença na sala, para fortalecer os laços entre escola/ família. Sugerir por exemplo, que fossem elas a colocar a fotografia na parede na sala com a ajuda da criança. Mas na altura não pensei nessa possibilidade.

c) Participação na primeira reunião letiva com as famílias

A primeira reunião letiva ocorreu no dia vinte e oito de novembro de dois mil e dezassete às 19h00m, na sala onde a educadora cooperante exerce a sua função.

A educadora cooperante transmitiu-me a informação de que a reunião se iria realizar na semana anterior e referiu que já tinha tudo organizado, perguntei se poderia ajudar em alguma coisa e respondeu que em todas as suas reuniões faz uma dinâmica de grupo inicial com as famílias e que eu poderia ajudar e participar com todo o gosto. Nesse dia fiquei na instituição até à hora, de forma a poder ajudar no que fosse necessário e mais importante que isso, conversar com as famílias que chegavam mais cedo.

O principal objetivo desta primeira reunião foi colocar os familiares a refletir e a partilhar experiências. Neste caso refletiu-se sobre a importância de trabalhar as sensações com crianças destas idades, indo ao encontro do projeto de sala “Um mundo de sensações”.

Para proporcionar a reflexão com as famílias, a educadora cooperante inicia as reuniões sempre com uma dinâmica de grupo, de acordo com o que estava a ser trabalhado com as crianças na sala. Nesta primeira reunião criaram-se 4 postos: a que sabe? (copos contendo sumo de limão, sumo de laranja e água); a que cheira? (pau de canela, alecrim e orégãos); O que oiço? (diferentes sons de animais); O que toco? (toalhita, boneco e bola de peluche). No posto “a que sabe” o familiar era vendado e tinha de tentar adivinhar ao que sabia quando provava; “a que cheiro” novamente com venda tinham de adivinhar que cheiro sentiam; no “o que oiço” não precisavam de venda, apenas do seu sentido auditivo, tentando adivinhar a que animal correspondia o som; no último posto “a que toco” eram novamente vendados e tinham de colocar a mão dentro de uma caixa e adivinhar quais eram os objetos que estavam a tocar.

Seguiu-se a reflexão em grande grupo, na qual as famílias refletiram sobre a importância de as crianças nestas idades aprenderem a partir das sensações. No final da reflexão conjunta foi unânime entre todos que as crianças ao serem expostas a diferentes sensações e experiências se iriam desenvolver a todos os níveis.

Posteriormente foi mostrado às famílias uma apresentação em Power Point com a apresentação da filosofia de trabalho e propostas desenvolvidas. Nesses slides constavam os princípios orientadores que orientam a prática da educadora cooperante, que se baseia no modelo curricular High/Scope, fundamentando a sua prática nas ideias de Post & Hohman (Post & Hohmann, 2000).

O Power Point incluiu fotografias da interação entre crianças e adultos, tendo sido explicado que a observação da criança é feita “a partir das suas ações, é construído um conhecimento individualizado e que permite posteriormente adaptar e readaptar toda a organização da vida na creche e a nossa intencionalidade (espaço, rotinas, propostas), aos verdadeiros interesses e necessidades das crianças.” (Nota de campo, 28/11/2017).

Foram mostradas fotografias referentes ao ambiente físico e referido que os horários e rotinas das crianças são definidos pela educadora, “porque o ritmo regular a que segue cada momento permite à criança prever e orientar a sua ação, situando-se no tempo e no espaço.” (Nota de campo, 28/11/2017).

“O dia a dia das crianças é apresentado, acompanhado de fotografias das mesmas, para as famílias verem o que é feito ao longo do dia, fotos em que adquirem o sentido de si próprio, estabelecem relações sociais significativas, desenvolvem a representação criativa bem como competências de comunicação e linguagem, adquirem os primeiros conceitos de quantidade e número, desenvolvem a compreensão do espaço e noções temporais, adquirem competências ao nível do movimento e da música e aprendem sobre o mundo através da exploração de objetos.” (Nota de campo, 28/11/2017).

Oliveira (2016), também considera importante que seja partilhado o envolvimento, tanto em casa como na creche, porque a continuidade do trabalho desenvolvido nos dois ambientes proporciona um ambiente confiante, seguro e adequado ao bem-estar da criança.

Após a apresentação da vida das crianças na sala, é explicado o projeto de sala que como já referi se intitula “um mundo de sensações” em que o principal objetivo é que a criança desenvolva o máximo do seu potencial, dotando-a de competências e ferramentas essenciais para a vida. Ao longo do ano a educadora tem como principais objetivos: “organizar contextos educativos estimulantes; Proporcionar contato com

situações de carácter globalizante de descoberta e exploração do mundo que lhes facilitem a realização de aprendizagens significativas através da ação e dos cinco sentidos; Oferecer diferentes tempos de atividades, organizando tempos de propostas espontâneas e estruturadas tendo em conta os 3 domínios de desenvolvimento (interação, comunicação, mobilidade); e envolver as famílias em todo este processo.” (Nota de campo, 28/11/2017, retirado da projeção do powerpoint da reunião).

No final da reunião é mostrado o plano anual de atividades onde constam todos os dias festivos a serem realizados na instituição que carecem da participação das famílias, bem como é dado espaço para dúvidas, questão e eventuais sugestões.

Devo confessar que não tinha noção acerca da logística necessária para a elaboração de uma reunião, mas fiquei surpreendida positivamente, pois toda a informação foi transmitida às famílias, questões relacionadas com o domínio da interação, domínio da comunicação e linguagem, domínio da representação criativa, compreensão de espaço, noções temporais, domínio das artes e motricidade, relações sociais significativas, entre outros. Todas estas questões foram abordadas e suportadas por imagens reais das crianças da sala. O facto de terem oportunidade de observar as interações, as propostas e o dia-a-dia das crianças na instituição, as famílias ficaram com uma visão de como as coisas acontecem e de como os dias são organizados.

Tal como refere Rigolet (2006) esta primeira reunião deve servir para os profissionais de educação escutarem as famílias, respondendo às suas dúvidas e também colocando questões em relação aos educandos pelos quais são responsáveis. É nesta reunião que o educador deve ter oportunidade de expor o seu projeto pedagógico e explicar a importância das rotinas, bem como das atividades planificadas.

Na reflexão semanal senti necessidade de colocar algumas questões à educadora cooperante, perguntei se tinham algum modelo de planificação de reunião que tivessem de seguir para a elaboração da mesma. A resposta que obtive foi que não, cada educador/a tem a liberdade de planificar as suas reuniões da forma que acha correta, por base naquilo em que acredita, as únicas questões obrigatórias são as avaliações feitas por parte das famílias para serem anexadas à parte da qualidade e a folha de presenças. Também me foi dito que no fim de cada reunião tem de ser feita uma ata, onde esteja exposto o número de pessoas que foram à reunião e as temáticas desenvolvidas.

Foi de extrema importância para o meu projeto de investigação ter ficado na instituição e ajudado no que era necessário, organizando o espaço de sala, ter falado com a educadora cooperante acerca das suas planificações para esta reunião (o que

pensava fazer, como iria decorrer). Ao ter ficado na instituição consegui conversar com as famílias descontraidamente até ao início da reunião, o que foi satisfatório, enquanto futura educadora sei que devo estar disponível para conversar com as famílias abertamente, criando momentos que o proporcionem.

A principal dificuldade no fim da reunião foi não saber bem o que fazer enquanto a educadora falava com alguns familiares em particular. Não me juntei à conversa porque percebi que eram assuntos importantes relacionados com a vida pessoal daquelas famílias e, como estagiária não me deveria intrometer. Nesse sentido continuei presente na sala, mas afastada, indo dialogar com outros familiares que aguardavam um momento em particular com a educadora cooperante.

No término da reunião e já sozinha com a educadora, dialogámos um pouco acerca do papel do educador de infância relativamente a questões particulares da vida das famílias e das crianças com quem nos relacionamos diariamente. Foi referido que “apesar da nossa experiência de vida, temos de ser capazes de não fazer julgamentos de valor e ajudar no que conseguirmos, mantendo sempre em mente o bem-estar físico e emocional das crianças.” (Nota de campo, 28/11/2017).

Balanço/ reflexão final

Como aspeto positivo considere importante ter permanecido na instituição e ajudado a equipa pedagógica na organização da reunião e consegui ainda ter algum tempo de qualidade com as famílias antes do início da reunião.

O aspeto negativo já referenciado anteriormente diz respeito a não saber o que fazer enquanto a educadora falava com alguns familiares em particular. Ultrapassei esse aspeto indo dialogar com outros familiares que aguardavam um momento em particular com a educadora cooperante.

Outro aspeto negativo referente a esta intervenção diz respeito à minha não participação na construção dos elementos a serem tratados na reunião.

Como aspetos a melhorar volto a referir a minha falta de à vontade e segurança de mim mesma, o que fez com que em certos momentos me retraísse.

4.1.2. Valência de Creche- 2.º momento

O segundo momento de estágio em creche decorreu na instituição A, com o mesmo grupo de crianças, mas já com 24 a 36 meses de idade, visto que já tinha decorrido quase um ano desde a realização do estágio anterior.

Ao iniciar o segundo momento de estágio na valência de creche, na mesma instituição, com as mesmas crianças, educadora e auxiliares de ação educativa e apesar de o tema para o projeto de investigação estar definido, bem como já ter realizado algumas intervenções no ano anterior, senti alguma dificuldade em decidir que intervenções ia desenvolver, uma vez que as famílias eram as mesmas.

No início do estágio houve uma reunião com a educadora cooperante na qual referiu que só iria estar presente durante a minha primeira semana de estágio, mas que eu teria toda a liberdade para realizar o que quisesse enquanto estivesse ausente.

Comecei nessa primeira semana de estágio por retomar a minha relação com as famílias através dos momentos de acolhimento e de regresso às famílias. Para a segunda semana de estágio tinha pensado começar a elaborar um livro de histórias que seria escrito pelas famílias em casa.

Em sala iniciávamos a primeira página com as crianças e nesse dia o livro iria “viajar” para casa de uma das crianças e a sua família iria continuar a sua história, e assim sucessivamente até ter passado por todas as famílias. As crianças nestas idades encontram-se na fase das garatujas, ainda assim seria importante ilustrarem a história. Esta ideia não tinha sido discutida com a educadora, mas como referi em cima, foi-me dada liberdade para realizar o que quisesse na sua ausência. Assim, na segunda semana tinha ideias de começar com esta intervenção. O mesmo não aconteceu, o que me deixou desiludida, porque uma das auxiliares de ação educativa não me deu abertura para a realização da atividade, tendo-me deixado de parte em tudo o que era feito. Essa semana foi complicada, desisti da minha ideia inicial, falei com a educadora cooperante e a mesma referiu que infelizmente essa não era a primeira vez que a auxiliar reagia assim na ausência dela, mas que iria estar atenta e inclusive chamar à atenção do sucedido. Deitada por terra a minha ideia inicial, decidi retomar a atividade realizada no primeiro momento de estágio “A minha família”, de forma a possibilitar às famílias que não a tivessem realizado o fizessem, para as crianças se sentirem felizes por verem as suas famílias expostas na parede.

Apesar do estágio ter decorrido na mesma instituição e com o mesmo grupo, este mudou-se para a sala do lado. Ainda assim, a educadora colocou as fotografias dessa atividade expostas na parede e ao alcance das crianças.

Neste segundo momento de estágio, mantive as minhas intencionalidades iniciais: conhecer e dar-me a conhecer; construir uma relação de confiança com cada criança e respetiva família; promover o envolvimento das famílias na sala; salientar a importância das famílias na vida da sala; entre outras intencionalidades que foram surgindo à medida que fui intervindo.

Seguidamente irei especificar as intervenções realizadas no decorrer deste segundo momento de estágio, novamente em contexto de creche.

a) Momentos de acolhimento e de regresso às famílias (contactos informais)

Para retomar a minha relação com as famílias comecei por ir recebê-las à porta.

Denoto que foi agradável perceber que nem as crianças, nem as famílias se tinham esquecido de mim, muito pelo contrário, mostraram-se radiantes com a minha presença na sala, pelo que não foi necessário um esforço acrescido da minha parte para retomar a relação já criada anteriormente, tendo sido um processo natural.

Nestes momentos convidava as famílias a entrarem na sala, sentarem-se e conviverem um pouco. Nestas alturas era possível observar a relação existente entre as famílias e as crianças. Estas observações levaram-me a compreender que cada família e cada relação é diferente e que para a existência de uma boa relação entre a escola e as famílias é importante que enquanto educadora se tenha noção disso.

Aires (2011) refere que a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com as situações.

Nestes momentos de acolhimento é importante a transmissão de segurança às famílias, tentando que as mesmas não se sintam angustiadas na altura de deixar a criança na sala. Para mim também é igualmente importante tranquilizar os pais, fazendo questões de como foi a noite, se tem alguma coisa para deixar na sala como fraldas e roupa, demonstrando apreço de forma a que a confiança seja contruída. Ao demonstrarmos que “tudo está bem” as famílias notam, e começam a ficar mais tranquilizados no momento do acolhimento.

Nos momentos de regresso às famílias a minha intervenção foi realizada de forma semelhante, baseando-me nas conversas informais com as famílias acerca do bem-estar da criança, bem como a troca de informações pertinentes.

Como nos refere Post & Hohmann (2000)

outra das chaves para uma parceria bem sucedida entre educadores e pais é a comunicação aberta [...] ambos, educador e pais, envolvem-se numa conversa bidireccional, significando que esperam a sua vez para ouvirem e falarem, e respeitosamente dão um ao outro toda a sua atenção. (p.332).

Em ambos os momentos as famílias eram convidadas a entrar na sala e a conviverem, mas no momento do acolhimento não podiam por estarem atrasados para os seus empregos e ao fim do dia no momento do regresso às famílias era o momento em que aproveitavam para passar tempo de qualidade com as crianças, levando-as para o parque da instituição e ficando durante um curto período de tempo a brincar.

A partir destas intervenções notei que o momento do acolhimento é o momento de maior stress por parte das famílias e das crianças, as famílias chegam muitas vezes com mau humor por diversas razões e as crianças não querem ficar na instituição porque preferem ficar com a família. É nestes momentos que as equipas pedagógicas têm de intervir e desenvolver estratégias que facilitem estas circunstâncias. Essas estratégias podem ser: dar espaço às famílias, colocando poucas questões; não “arrancar” a criança dos braços do familiar, conversando e explicando a situação, entre outras.

Simões (2009) sublinha que apesar da escola e da família fazerem parte de diferentes contextos, contribuem para a educação da mesma criança e devem estar de acordo em relação às estratégias e atitudes a adotar.

Apesar deste segundo momento de estágio ter sido curto, duas semanas, e de me parecer que não tinha desenvolvido muitas intervenções no âmbito do meu projeto de investigação, em conversa com a educadora percebi que alcancei imenso nessas duas semanas, conseguindo aproveitar todos os pequenos momentos de contacto com as famílias para a construção de uma boa relação.

É de a responsabilidade do/a educador/a encontrar estratégias que promovam uma boa relação entre os dois contextos, Oliveira (2016) refere que o desenvolvimento de uma parceria entre estes dois contextos é importante, porque permite aos pais

conhecerem melhor o trabalho que vai sendo desenvolvido ao longo do ano com os seus filhos.

Bronfenbrenner, (1987 citado por Bassedas, Huguet, & Solé, 1999) salienta ainda que a relação entre os diversos ecossistemas em que a criança participa é importante, porque apesar dos contextos serem diferentes a criança é a mesma.

Simões (2009) considera também esta relação importante porque ambos os contextos têm informações importantes e diversas que devem ser partilhadas, que ajuda a criança no seu desenvolvimento, pensando sempre no seu bem-estar.

Balanço/ reflexão final

Relativamente aos aspetos positivos considero importante salientar a forma natural com que a relação com as famílias foi retomada, o que me surpreendeu e demonstrou que não devo pensar tanto nessas questões, devendo-me focar no mais importante, nomeadamente nas relações que poderei estabelecer com as crianças e com as suas famílias.

Os aspetos negativos nestes momentos devem-se à minha falta de confiança e segurança, receio de intervir desadequadamente, o receio inicial de se as famílias se iriam lembrar de mim e se eu iria conseguir reconquistar a confiança das mesmas. Considero que a minha falta de confiança se deve à inexperiência enquanto educadora principal de sala, reconheço que mesmo daqui a uns anos, com mais experiência, ainda poderei sentir este receio, mas não é por o ter que irei deixar de dialogar com as famílias ou com a comunidade.

Os aspetos a melhorar são de caráter pessoal, investindo na minha autoconfiança.

b) Continuação da atividade “A minha família”

Como foi referido anteriormente, para esta intervenção eu tinha pensado na elaboração de um livro de histórias com a ajuda das famílias. A primeira página iria ser iniciada em sala com as crianças e todos os dias o livro iria para casa de uma família, que continuaria a história já iniciada em aula. As crianças iriam deixar o seu cunho ilustrando as páginas do livro, assim que a sua família terminasse a sua parte da história a criança desenharia a ação referente no texto. Como já referi, as crianças nestas idades encontram-se na fase das garatujas, mas isso não justifica a sua falta de participação na atividade e esta foi a forma que encontrei para as envolver no processo.

Não tendo sido possível realizar essa intervenção, dialoguei com a educadora cooperante de forma a obter ajuda para uma outra intervenção. Decidi retomar a atividade realizada no primeiro momento de estágio “A minha família”, de forma a possibilitar às famílias que não tivessem realizado a atividade o fizessem.

Comecei por pedir novamente às famílias que não tinham realizado a atividade que trouxessem as fotografias, voltando a frisar a importância que têm para as crianças. Outras famílias quiseram trazer e/ou renovar as fotografias já existentes na sala, pelo que se voltaram a colocar as novas imagens na parede, ao alcance das crianças.

Foi interessante perceber que algumas famílias gostaram de colocar novas fotografias na parede, percebendo que esta atividade não foi só importante para as crianças, mas também para as suas famílias.

Ao verem as novas fotografias, as crianças ficaram animadas e convidavam os familiares a entrar na sala para as irem ver, envolvendo as mesmas na sala.

Pinto e Pereira (1994 citado por Magalhães, 2007) salientam que o envolvimento das famílias é a fonte de um maior desenvolvimento, porque tudo pode ser mais agradável se partilhado e encarado pelas famílias de forma positiva, fazendo com que apreciem mais o papel da escola.

As principais dificuldades nesta intervenção foi não ter conseguido realizar a atividade que tinha idealizado para aquele momento de estágio e a forma como a auxiliar de ação educativa me fez sentir na semana de ausência da educadora cooperante. Foi difícil sentir-me excluída, tendo de me esforçar ainda mais para intervir com as famílias e com as crianças. Apesar de não me ter sentido incluída nessa semana, não permiti que afetasse o meu desempenho enquanto educadora estagiária.

Tudo isto resultou numa crescente falta de confiança o que fez com que me retraísse na presença da auxiliar de ação educativa. Decididamente se esta situação tivesse ocorrido no primeiro estágio o meu tema de projeto de investigação seria “O trabalho em equipa”.

Ao refletir sobre a minha experiência negativa percebi que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, porque como não sabia o que fazer nesta situação retraí-me e futuramente saberei lidar melhor com experiências semelhantes, tentando incluir-me nos acontecimentos mesmo que as atitudes das pessoas não sejam as mais favoráveis.

Ultrapassadas as dificuldades considero uma mais valia ter retomado a intervenção iniciada no ano anterior, deste modo pude perceber quais as conceções das famílias acerca da atividade e foi gratificante saber que queriam novamente participar, colocando

novas fotografias na parede da sala. Este envolvimento fez-me refletir acerca da importância de comunicar com as famílias. Quando compreenderam a importância da atividade quiseram novamente envolver-se.

O educador, ao comunicar com as famílias acerca das suas conceções estabelece uma relação de confiança e um clima de cooperação porque os pais passam a perceber a creche e os seus profissionais de forma mais positiva e entendem melhor a ação do educador. (Fernandes M. L., 2016).

Balanço/ reflexão final

Um dos aspetos negativos desta intervenção foi não ter conseguido realizar a atividade que tinha idealizado e a forma como a auxiliar de ação educativa me fez sentir na semana de ausência da educadora cooperante. Como já referi, essa semana foi difícil para mim, senti-me excluída e muito longe da minha zona de conforto.

Como aspeto positivo considero o meu esforço em intervir com as famílias e com as crianças, porque apesar de me sentir excluída, não permiti que me afetasse as minhas atitudes.

Como aspetos a melhorar volto a frisar a minha autoconfiança porque considero que se tivesse mais confiança em mim enquanto pessoa e profissional teria falado com a auxiliar de ação educativa e resolvido a situação sem ter de me sentir excluída.

4.1.3. Valência de Jardim de Infância- 1.º momento

O estágio em valência de jardim de infância, decorreu na instituição B, com um grupo heterogéneo de crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Neste primeiro estágio na valência de jardim de infância, de forma a precaver-me da situação anterior de não ter sido apresentada às famílias, eu mesma elaborei uma folha onde constava a minha identificação e coloquei à porta da sala no meu primeiro dia de estágio, de forma a que as famílias soubessem quem eu era e o que estava ali a fazer.

É notável o nível de proximidade que a educadora cooperante do estágio B estabelece com as famílias. Logo no primeiro dia estavam todos felizes por me conhecer, tanto as crianças como as suas famílias. Senti que era o meu dia de aniversário, pois todos me felicitavam para esta nova etapa da minha vida.

A primeira semana de estágio foi de observação e adaptação à nova realidade.

Como referi anteriormente, o tema do projeto de investigação foi decidido no primeiro momento de estágio em valência de creche, onde a relação com as famílias podia e muito ser melhorada. Neste contexto não senti isso, pelo contrário, a sala da educadora B era exatamente aquilo que eu idealizava ao imaginar um bom trabalho de articulação com as famílias, a mesma envolvia as famílias em todas as suas atividades.

Quando me juntei à equipa, estavam a trabalhar o nascimento e a educadora tinha pedido às mães que fossem à sala contar aos colegas como tinha sido o nascimento do seu filho, sendo esta uma boa estratégia de envolvimento parental.

Post & Hohmann (2000) referem que são muitos os benefícios de desenvolver uma prática educativa centrada no envolvimento entre os pais e a instituição, ambos fortalecem a confiança e o respeito entre si e progridem em conjunto na educação das crianças.

Superada a semana de adaptação e já ambientada ao novo contexto, conversei com a educadora cooperante e expliquei qual era o meu tema de investigação-ação, mas que não sabia que intervenções poderia fazer. A educadora sugeriu-me várias ideias para desenvolver, e com a chegada do dia do pai, decidimos em conjunto o que fazer para celebrar a data na sala. O conceito foi “um dia na nossa sala”, em que convidámos os pais, bem como as mães e/ou outro familiar caso o pai não pudesse estar presente para passar o dia na sala connosco. O principal objetivo era criar laços entre pais e filhos e que pudessem ver o trabalho que é desenvolvido na sala com as crianças.

a) A minha identificação

A primeira intervenção realizada no primeiro momento de estágio em jardim de infância ocorreu no primeiro dia, tendo sido feita uma folha com a minha identificação que afixei à porta da sala, de forma a que todos os familiares conhecessem um pouco de mim. Esta intervenção foi pensada em consequência de no estágio anterior em valência de creche a educadora não me ter apresentado às famílias, o que a meu ver dificulta um pouco a aproximação inicial. De forma a que isso não voltasse a acontecer, decidi autoapresentar-me, apesar de a educadora cooperante o ter feito. (Apêndice 2- a minha identificação).

Colocar a minha identificação à porta da sala foi uma mais valia, preveni os constrangimentos das famílias não saberem quem eu era e ajudou imenso na construção de relação. Como já referi nesse primeiro dia a sala estava animada e feliz

por me conhecer, tanto as crianças como as suas famílias, senti que era o meu dia de aniversário, pois todos me felicitaram para esta nova etapa da minha vida.

Ao entrarem na sala diziam “Bom dia, debes ser a Inês, muito prazer em conhecer-te, vais adorar estar aqui, a educadora e a auxiliar são excelentes pessoas e todo o trabalho que desenvolvem é espetacular.” Alguns pais dirigiram-se a mim dizendo que eu não poderia estar em melhores mãos e referiam que têm outros filhos mais velhos e que gostaram tanto do trabalho desenvolvido pela equipa de sala que neste momento com os filhos mais novos resolveram colocá-los na mesma instituição com a mesma educadora. Nesse momento compreendi a expressão “são as pessoas que fazem os lugares”, por muito boa que uma instituição seja, só faz sentido se bons profissionais trabalharem nela.

A educadora cooperante ama o que faz e refere que todo o seu trabalho se baseia em articulação com as famílias, tendo sido esse o seu projeto de investigação-ação também.

Balanço/ reflexão final

Esta intervenção foi positiva porque ao colocar a minha fotografia na porta logo no primeiro dia preveni algum tipo de constrangimento por parte das famílias, o que ajudou na construção de relação.

Não consegui encontrar nenhum aspeto negativo nesta intervenção.

Como aspetos a melhorar saliento mais uma vez a minha falta de confiança. À medida que as famílias iam entrando na sala conversavam comigo o que me deixava constrangida pois ainda não tinha confiança estabelecida. Mas era mesmo esse o propósito da colocação da fotografia na porta no primeiro dia, evitar constrangimentos por parte das famílias, fazendo com que soubessem quem eu era.

b) Momentos de acolhimento e de regresso às famílias

Os momentos de acolhimento e de regresso às famílias são feitos de intervenções espontâneas, ainda assim defini um conjunto de intencionalidade e posteriormente estratégias de intervenção para estes momentos: conhecer e dar-me a conhecer; construir uma relação de confiança com cada criança e respetiva família; promover o envolvimento das famílias na sala; salientar a importância das famílias na vida da sala; entre outras intencionalidades que foram surgindo à medida que fui intervindo. Tal como refere Bassedas, Huguet, & Solé (1999) “o contacto entre pais e professores deve

cumprir os objetivos de conhecer a criança, estabelecer critérios educativos comuns, oferecer modelos de intervenção e de relação com as crianças e ajudar a conhecer a função educativa da escola.” (p.296).

Inicialmente observei o que era feito e como era feito pela equipa pedagógica nestes momentos, tentando perceber a dinâmica de acolher as crianças quando chegavam e de quando regressavam às suas famílias, entre verificar lanches, receber brinquedos, transmitir informações importantes, e outros aspetos. Foi notável ver que a educadora estava sempre disponível para as famílias nestes momentos, mesmo já estando no momento do tapete, se alguma família chegava a educadora levantava-se e ia conversar com a mesma. A educadora referiu que todas as famílias devem ser respeitadas, até aquelas que chegam sempre atrasadas e que é nosso dever não fazer transparecer qualquer tipo de indignação em relação a esse aspeto.

Assim que me senti mais à vontade na sala, comecei por participar nestes momentos, ainda assim algumas famílias quando precisavam de deixar algum recado pediam para eu chamar a educadora. Nesse momento senti-me um pouco triste por ainda não confiarem em mim, mas com o passar do tempo foram confiando e deixando recados, o que me fez perceber a importância de criar uma boa relação com as famílias.

Balanço/ reflexão final

As principais dificuldades sentidas nestes momentos foram estar pouco tempo com as famílias. No momento de acolhimento tinham pressa para ir embora e no momento do regresso às famílias geralmente eram outros familiares a ir buscar a criança ao jardim de infância. Apesar disso ultrapassei esse obstáculo tentando chegar mais cedo nos dias que conseguia para poder conviver um pouco mais com as famílias, bem como ficar até mais tarde para o mesmo efeito.

Considero como aspeto positivo a minha iniciativa ao acolher as crianças logo no início do estágio, mesmo ainda não tendo criado uma relação com as famílias. Reconheço que só assim em educação de infância essa relação começa a ser construída, através de interações espontâneas.

Como aspetos a melhorar considero a minha comunicação para com as famílias, porque ao me sentir insegura fico com receio de dialogar.

c) Dia do pai “um dia na nossa sala”

Segunda-feira, dia dezanove de março de dois mil e dezoito comemorou-se na sala o dia do pai, intitulado de “um dia na escola”. Esta intervenção foi pensada pela educadora cooperante antes do início do meu estágio, mas em conversa, pensou-se em ser eu a intervir como educadora de sala, de forma a perceber como se organiza um convívio e como dinamizar e agir no dia do mesmo.

As intencionalidades definidas tinham como objetivo proporcionar momentos de partilha e de experiência entre a família e a criança, convidar as famílias a participar num momento de convívio e a aproximar as famílias da equipa pedagógica e da escola. Estas intencionalidades foram definidas em conjunto com a educadora cooperante, uma vez que esta intervenção foi pensada por sentir necessidade de proporcionar mais momentos de aproximação entre as famílias e as crianças e entre as famílias e a escola. Sendo o objetivo principal o convívio entre a família e as crianças no espaço da escola.

A educadora cooperante pediu a presença dos pais na sala, aos que não pudessem comparecer foi pedido que viesse outro membro da família (avô, avó, tio, tia, mãe ...) de modo a que a criança não se sentisse sozinha ao ver os restantes colegas na presença do seu pai.

O horário que foi estipulado seria das 9h30 até às 11h e das 14h até às 15h30, sendo que os pais das crianças que ainda dormem a sesta depois de almoço só poderiam comparecer na parte da manhã, uma vez que os seus filhos depois de almoço iriam estar a dormir.

Na sexta-feira anterior, ao final da tarde, eu e a educadora cooperante ficámos a organizar a sala para que na segunda-feira, dia do pai, já estivesse tudo preparado. Organizámos vários postos de trabalho na sala, a área do tapete com legos e carrinhos, a área dos jogos, área dos trabalhos manuais, área da casinha e área do quadro de giz. Todos estes postos já estavam criados dentro da sala, por serem as áreas de trabalho já definidas pela educadora, mas tivemos de colocar mais cadeiras, colocar à disposição os materiais existentes na sala colocando-os em cima das mesmas e ao alcance de todos, bem como pedir a outras salas alguns materiais emprestados.

No dia 19 de março, dia do pai, o período com maior afluência por parte dos pais e familiares foi o período da manhã, tendo estado presentes à volta de vinte pais e/ou familiares. Na parte da manhã pedimos aos pais e familiares presentes que se sentasse na área do tapete, espaço esse onde as crianças se sentam todas as manhãs e onde iniciamos o nosso dia na sala. Foram cantadas canções e algumas crianças contaram

o seu fim de semana. Depois de colocadas as presenças no placar, a educadora fez um jogo de coordenação com os pais e os filhos, pedindo que a imitassem, cantando uma música e acompanhando-a com gestos de coordenação motora (uma palma, mãos nas pernas, mãos na cabeça, mãos nos ombros e mãos no chão) seguindo a mesma sequência, sendo que a música foi cantada duas vezes, a primeira foi pedida que só fizessem a sequência de uma palma, mãos nas pernas e na cabeça. Na segunda vez, além da sequência anterior, foi acrescentada a sequência de mãos nos ombros e no chão. (Apêndice 3- coordenação motora com os familiares).

De acordo com as OCEPE, “As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que estão frequentemente presentes nas salas e no dia a dia das crianças e são meios de trabalhar a consciência linguística, em contextos de educação de infância.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 64).

A lengalenga cantada foi:

“Lá no centro larengo, D’avenida lárida, O Pinóquio laróquio, Escorregou larou. Agarrou-se larou-se, Ao meu vestido larido, Nem uma prega larega, Me deixou larou” (Cantos da Terra, Tradições Portuguesas, 2018).

O objetivo era mostrar aos familiares o trabalho que é desenvolvido diariamente em sala com as crianças e que a partir de uma lengalenga se podem desenvolver outras áreas de conteúdo, como a coordenação motora.

De acordo com Bassedas, Huguet, & Solé (1999) a participação das famílias na sala é benéfica para a escola porque “[...] aproxima os dois mundos - o da família e o do centro – favorecendo aprendizagens mútuas, nas quais cada pessoa pode trazer uma experiência, um saber, uma maneira de fazer diferente e enriquecedora.” (p.296).

De seguida foi lançado um projeto para pais e filhos fazerem em cooperação. As famílias estavam divididas por “postos”, o do desenho, o da pintura, o do corte e colagem e o da modelagem. Cada par “pai e filho/filha” deveria fazer um desenho ou o que quisesse nos diferentes postos e os temas eram de livre escolha por parte da dupla. Estas atividades tinham como principal objetivo fortalecer os laços entre pais e filhos.

Da parte da tarde apareceram quatro pais que não conseguiram comparecer de manhã. À tarde não foi feita a mesma atividade que de manhã, a atividade da lengalenga em conjunto com a coordenação motora. Mas fizeram a atividade de colagem, desenho e pintura em conjunto com os filhos. (Apêndice 4- trabalhos nas áreas).

Balanço/ reflexão final

As principais dificuldades que senti com a dinamização desta atividade foi não conhecer os pais das crianças, tendo-os visto poucas ou nenhuma vez, pois o meu estágio tinha começado apenas no dia 12, uma semana antes deste convívio. Nesse momento as crianças ainda não tinham uma grande afinidade para comigo nem eu sabia ainda os nomes de todos, o que fez com que me retraísse um bocado e não me sentisse à vontade para interagir. Nesse dia senti-me um bocado deslocada da minha zona de conforto e a forma encontrada para ultrapassar esse sentimento foi registrar fotograficamente os momentos. Isso permitiu que fosse falando com as crianças e os seus familiares, pedindo que mostrassem para a câmara o que estavam a fazer e o que sorrissem. Considero que essa foi a melhor estratégia.

A partir desta intervenção saliento como pontos positivos ter sido capaz de perceber o que implica a dinamização de um convívio, desde a criação do convite até à sua concretização, demonstrando disponibilidade para se conversar com as famílias e mais importante que isso, transmitir a mensagem de que se educa em conjunto e em cooperação e que a escola e as famílias devem estar unidas e caminhar juntas para um bem comum.

4.1.4. Valência de Jardim de Infância- 2.º momento

O segundo momento de estágio em valência de jardim de infância decorreu novamente na instituição B com a mesma faixa etária 3-6 anos e com a maioria do mesmo grupo, sendo que algumas crianças transitaram para o primeiro ciclo e outras vieram da sala dos 2 anos, substituindo assim os lugares vagos pelas crianças que saíram.

Neste segundo momento considero que a relação anteriormente criada com as famílias não se desvaneceu, uma vez que o primeiro momento de estágio tinha terminado em junho de 2018 e este segundo momento iniciou três meses depois em setembro e durante esse período eu continuei a ir à instituição e participei em diversas atividades.

Apesar desse afastamento não ter sido longo, continuei a esforçar-me nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, desta vez com mais confiança em mim mesma do que no estágio anterior.

Sendo este um estágio curto de apenas duas semanas consecutivas e coincidindo com o dia mundial da alimentação, foi sugerido pela educadora que se realizasse um

lanche convívio com as famílias, no qual todas as salas da instituição participaram. Foi o momento ideal para conviver e novamente chamar as famílias a participar em iniciativas criadas pela escola.

Neste estágio pude também observar a primeira reunião letiva de pais, dinamizada pela educadora cooperante.

a) Momentos de acolhimento e de regresso às famílias

Como referi anteriormente este estágio teve um afastamento de apenas três meses do anterior, o que não foi tempo suficiente para se esquecer os laços criados anteriormente com as famílias e principalmente com as crianças. Ainda assim tive de lidar com um desafio maior, em apenas duas semanas tive de construir uma relação com as famílias das crianças que tinham entrado esse ano de novo na sala.

Espontaneamente ao interagir com as famílias que já conhecia, aproveitei para ir colocando algumas questões aos familiares e crianças novos na sala, pois não queria que essa interação fosse forçada. Surpreendentemente as famílias mostraram-se mais recetivas à minha presença do que as crianças, estas agiram com estranheza e algumas até choraram o que me deixou um pouco constrangida. Mas a relação com as crianças foi sendo criada ao longo do estágio.

Considero que os contatos informais são importantes por diversas razões, tais como:

[...] permitem um conhecimento progressivo dos agentes educadores da criança; ajudam os pais e as mães a tranquilizarem-se e a verem com segurança a estada do seu filho ou de sua filha na escola; a própria criança pode ver que as pessoas adultas significativas para ela têm coisas a dizer-lhe, etc. (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 285).

Quando as relações já estavam criadas foi momento de pensar em intervenções e com o tempo a passar, era urgente intervir, foi então que falei com a educadora cooperante e a mesma me transmitiu que iria fazer um lanche convívio para comemorar o dia da alimentação, no qual iriam participar todas as salas da instituição e que esperavam contar com a presença dos familiares também.

Balanço/ reflexão final

Os aspectos positivos nesta intervenção dizem respeito à minha reaproximação às famílias e às crianças. Tendo iniciado novamente o estágio depois de três meses de ausência, foi importante perceber que as famílias ainda se lembravam de mim e ainda demonstravam confiança em mim.

Como aspectos negativos considero a curta duração deste segundo momento de estágio porque em duas semanas foi muito difícil construir uma relação de confiança com as novas famílias e crianças. Ainda assim não foi impossível. Esforcei-me imenso nestes momentos, aproveitando-os para me focar nas famílias que ainda não conhecia. No final do estágio fiquei com a sensação de que consegui criar uma relação com as novas famílias, mas não com as novas crianças. O que me levou a pensar que as crianças precisam de mais tempo para partilharem vivências com as pessoas que ainda não conhecem.

b) Lanche convívio dia mundial da alimentação

Este lanche convívio ocorreu em celebração do dia mundial da alimentação, que é celebrado no dia dezasseis de outubro, mas comemorado a dezanove na instituição. (Apêndice 5- Lanche convívio).

As intencionalidades/ objetivos definidas/os em conjunto com a educadora eram: envolver as famílias em dias festivos; transmitir as bases para uma alimentação mais saudável; reforçar a relação entre famílias e crianças e famílias e escola.

Colocou-se um papel na porta da sala a convidar as famílias para participarem no lanche convívio que se iria realizar no dia dezanove de outubro em celebração do dia mundial da alimentação. Era pedido que cada criança trouxesse pelo menos uma peça de fruta e que comparecessem na instituição por volta das três horas da tarde.

Nesse dia, por volta das duas horas da tarde eu e a educadora cooperante começámos a organizar as mesas no corredor da instituição, pois este iria ser um lanche convívio com todas as salas da instituição e nesse sentido colocámos as mesas no corredor de forma a que todas as crianças e famílias pudessem conviver entre si. Cortou-se fruta, as crianças ajudaram a fazer espetadas, colocaram-se sandes na mesa, bem como sumos de fruta naturais feitos pela sala de 2-3 anos.

Chegada a hora combinada para o início do convívio senti-me muito nervosa, sem saber o que fazer, reparei que todos tinham um papel e sabiam como agir menos eu. Resolvi ficar junto da porta da instituição para receber e saudar as famílias que iam

chegando, dizendo onde estavam colocadas as mesas da nossa sala, tentando colocar as famílias também à vontade.

Não sendo a primeira vez que a educadora fazia convívios desta natureza, notou-se que as famílias estavam habituadas a conviver, o que me ajudou nos momentos em que me sentia mais constrangida.

Considero que estas iniciativas são uma mais valia e ainda que planeadas antecipadamente pelas equipas pedagógicas, estes momentos tornam-se espontâneos ao ponto de fortalecer as relações previamente criadas.

A participação das famílias nestas iniciativas que dizem respeito à vida dos seus educandos, é um direito seu, devem “[...] participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância [...]” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Este lanche convívio ocorreu no meu último dia de estágio, sendo um momento muito emotivo para mim. Chegada a hora de ir embora chorei imenso e as famílias confortaram-me dando os parabéns por todo o trabalho desenvolvido e desejando sorte para o meu futuro profissional e pessoal. Neste momento senti que o meu objetivo tinha sido mais do que alcançado, construí relações de confiança e afetividade com as crianças e as famílias, tendo a consciência que é um processo longo e demorado, no qual eu investi muito de mim. Silva e Cardoso, (2005 citados por Fernandes, 2016) referem isso mesmo que “a relação escola – família será sempre uma relação em construção” (p.91).

Balanço/ reflexão final

Considero positiva a participação das famílias na atividade de convívio, no entanto não me surpreendeu porque a educadora cooperante organizava muitas atividades desta natureza e as famílias eram muito participativas. Consegui perceber a logística necessária para uma atividade deste género, desde a preparação do convívio até à arrumação da instituição.

Como aspetos a melhorar considero importante conseguir me sentir confortável nestes convívios informais com as famílias.

c) Participação na primeira reunião letiva com as famílias

No dia dezoito de outubro de dois mil e dezoito foi realizada a primeira reunião letiva da sala onde estagiei na instituição B, com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

As intencionalidades da realização das reuniões ao longo do ano são envolver as famílias no processo de ensino/ aprendizagem demonstrando o que é feito. Estas são também outra estratégia de intervenção a desenvolver no trabalho com as famílias porque, “este envolvimento facilita a participação dos pais/famílias e a sua compreensão do trabalho pedagógico que se realiza na educação pré-escolar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 29).

A educadora cooperante convocou os familiares a estarem presentes na sala às cinco e meia da tarde para que fosse dado início à primeira reunião letiva, colocando um papel na porta da sala. A educadora convocou os familiares desta forma por já os conhecer, porque “o conhecimento da nossa realidade educativa e da população-alvo da nossa intervenção deverá fornecer-nos elementos importantes para diferenciar e adequar os modos como serão convocados os participantes.” (Rigolet, 2006, p. 14).

A educadora chama a estas reunião de livros de vida dizendo que se chama assim porque tudo o que se passa na sala é uma aprendizagem constante, nesse sentido enviei-lhe uma mensagem via correio eletrónico, a solicitar uma explicação para essa designação. A educadora respondeu: “Oi Inês, as minhas reuniões têm realmente esse nome e no início do ano explico aos pais qual a razão. Eu acredito e defendo que a aprendizagem só faz sentido se houver um envolvimento de todos os intervenientes, escola, família e crianças, todos temos muito a ganhar uns com os outros, a aprendizagem deve ser encarada como uma troca de saberes, uma partilha cooperada. O envolvimento parental deve fazer parte de todo o processo educativo da criança., o pensamento de grupo deve estar presente também nas famílias, não faz sentido eu falar na sala que todos trabalhamos e ajudamo-nos uns aos outros, que devemos aprender em conjunto e isso não passar para o grupo de pais. Eu fomento o respeito e a interajuda entre todos e isso também deve ser fomentado com os pais. Explicando esta minha forma de trabalhar e estar no grupo e na vida, os pais tornam-se mais tolerantes para situações que ocorrem e começam de forma natural a ganhar uma consciência de grupo e isso é importante para as crianças, existe uma maior flexibilidade, e uma cumplicidade maior entre todos, podes-te constatar isso no dia do pai.” (Educadora B).

As reuniões da educadora B são apenas expositivas, contrariamente ao observado na reunião da educadora A no estágio em creche, que iniciava sempre as suas reuniões com uma dinâmica em grupo, levando as famílias a refletirem sobre algo. A educadora B pede que as famílias se sentem à medida que chegam e transmite no retroprojektor as informações que pretende transmitir.

A reunião é iniciada explicando que ambos (equipa pedagógica e família) estão a trabalhar para o mesmo objetivo, a educação das crianças e nesse sentido devem estar unidas, sendo que quando existam preocupações as mesmas devem ser expostas sem receios, tentando alcançar a melhor forma possível de ensino para as crianças. É explicado que nestas idades a educadora concentra-se mais na concentração e atenção do grupo e explica quais são as suas metas para o desenvolvimento das crianças do grupo.

“Dos 3 aos 4 anos é trabalhada a aquisição e o cumprimento de regras, o desenvolvimento da autonomia, estimular e desenvolver a linguagem oral (prioridade máxima aos 3 anos).

Dos 4 aos 5 anos é desenvolvida a autonomia, bem como a linguagem oral e a consciência fonológica, desenvolve-se a motricidade global e fina e são criados métodos de trabalho. Sendo as principais áreas de conteúdo a área da formação pessoal e social e a área da expressão e comunicação.

Dos 5 aos 6 anos é trabalhado a aquisição de ritmo e método de trabalho, desenvolve-se a atenção/ concentração/ memória, conhecimento científico e natural através de experiências e vivências.” (Nota de campo, 18/10/2018).

A educadora cooperante desenvolve o seu trabalho ao longo do ano através de projetos e esses surgem tendo por base o que as crianças já sabem e o que querem saber.

Foi gratificante ter desenvolvido o meu projeto de investigação neste contexto, tanto a educadora como as famílias tinham noção do trabalho árduo que é a construção de uma relação e isso fez com que me incluíssem e ajudassem na fase de adaptação. Colocaram-me questões, referiram que não tinha de sentir-me nervosa e/ou intimidada com o processo e durante demonstraram preocupação comigo, questionando se estava a correr tudo bem e que referindo que estariam disponíveis para me ajudar no que precisasse.

Balanço/ reflexão final

As principais dificuldades que senti foi na interação com as famílias. No início da reunião fiquei à porta a receber as famílias e quando a reunião se iniciou a educadora cooperante referiu que no dia seguinte seria o meu último dia de estágio, ao qual eu agradeci a todos por terem feito parte desta experiência que me fez crescer a todos os níveis.

Como aspeto positivo considero a minha observação da reunião, porque pude perceber duas reuniões letivas em diferentes contextos e perceber que apesar de serem ambas distintas que todas as informações foram transmitidas às famílias.

4.2. Concepções das Educadoras

No decorrer dos estágios realizei um inquérito por questionário com a intencionalidade de saber quais as concepções das educadoras cooperantes acerca da temática “relação com as famílias” e também identificar estratégias para a promover.

Os inquéritos foram enviados às educadoras por correio eletrónico, contendo quatro questões relacionadas com a temática da relação com as famílias. (Apêndice 6- inquérito por questionário).

Ambas as educadoras responderam às perguntas enviadas via correio eletrónico. Para proceder à análise e interpretação das suas respostas elaborei um quadro de análise, de forma a que as suas concepções pudessem ser analisadas, interpretadas e comparadas. (Apêndice 7- Quadro de análise das respostas ao questionário).

A minha intencionalidade ao inquirir as educadoras era compreender o que pensam sobre a temática, que estratégias utilizam, quais as dificuldades que encontram e as estratégias que mobilizam para as ultrapassar.

Ao analisar as questões em paralelo pude analisar comparativamente as respostas de forma a perceber quais as concepções de cada educadora, os pontos convergentes e os divergentes.

Em relação à primeira questão, “O que pensa sobre a relação com as famílias em creche e jardim de infância?”, ambas as educadoras referiram que é importante que exista uma boa relação entre a escola e a família, porque “A família é o primeiro contexto da criança, onde recebe ensinamentos, onde são transmitidos valores, a família é a melhor conhecedora da criança é uma relação de diálogo, cooperação, é fundamental, onde o objetivo é comum: a criança e o seu bem-estar.” (Educadora A).

Post & Hohmann (2000), reforçam a ideia de que compreender que os papéis de educador e pais são distintos, permite “[...] trabalharem em conjunto sem intervirem no desempenho uns dos outros. Na medida em que a criança está no âmago da relação educadores-pais, os respetivos papéis de pais e de educadores em relação à criança são diferentes e complementares.” (p.331).

A Educadora B considera ainda que “A escola deve ser a principal impulsionadora, deve promover e fomentar uma relação cooperada entre os dois pilares na vida da criança.”. O/A educador/a deve fomentar a relação entre os dois contextos, “embora as parcerias educadores-pais levem o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, todos beneficiam. Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e

interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança.” (Post & Hohmann, 2000, p. 329).

Relativamente à segunda questão: “O que faz para promover essa relação?” a educadora A considera que, “quanto às estratégias podem ser várias de acordo com o grupo de famílias que te deparares”, referindo algumas das estratégias que utiliza no decorrer da sua função, tais como: “As reuniões de pais são exemplo de um contexto mais formal em que podemos fomentar essa relação, as conversas informais do dia a dia nas entradas e saídas, convívios vários ao longo do ano (dia do pai, da mãe, carnaval, Natal, etc.), participarem em propostas lançadas pela educadora de acordo com algum projeto que se esteja a desenvolver, exposição das produções das crianças com registos escritos e fotográficos a acompanhar, portefólios das crianças com a sua evolução, etc”.

Considero todos estes momentos importantes, os momentos informais ao longo do ano são bons impulsionadores para promover esta relação, é como uma “desculpa” para chamar as famílias à escola. “Nestas aproximações centradas na família, os pais são envolvidos como colaboradores e como os primeiros professores dos seus filhos, de onde resultam benefícios para crianças, famílias, escolas e comunidades.” (Magalhães, 2007, p. 53).

A Educadora B, dá pouco ênfase aos momentos informais, dizendo “promovo o diálogo e a participação das famílias na escola com momentos de partilha, atividades em grupo entre todos os intervenientes (pais, educadores, crianças), e momentos de reflexão conjunta, livros de vida (conhecidas por reuniões).”.

No decorrer deste trabalho já referi o porquê de a educadora B denominar as suas reuniões de livros de vida, mas passo a citar novamente o que foi dito pela mesma na sua resposta ao inquérito: “Oi Inês, as minhas reuniões têm realmente esse nome e no início do ano explico aos pais qual a razão. Eu acredito e defendo que a aprendizagem só faz sentido se houver um envolvimento de todos os intervenientes, escola, família e crianças, todos temos muito a ganhar uns com os outros, a aprendizagem deve ser encarada como uma troca de saberes, uma partilha cooperada. O envolvimento parental deve fazer parte de todo o processo educativo da criança. O pensamento de grupo deve estar presente também nas famílias, não faz sentido eu falar na sala que todos trabalhamos e ajudamo-nos uns aos outros, que devemos aprender em conjunto e isso não passar para o grupo de pais. Eu fomento o respeito e a interajuda entre todos e isso também deve ser fomentado com os pais. Explicando esta minha

forma de trabalhar e estar no grupo e na vida, os pais tornam-se mais tolerantes para situações que ocorrem e começam de forma natural a ganhar uma consciência de grupo e isso é importante para as crianças, existe uma maior flexibilidade, e uma cumplicidade maior entre todos, podes-te constatar isso no dia do pai.”

A educadora B não o refere, mas o que pude constatar ao longo do estágio é que tal com a educadora A, ambas dão especial importância aos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, sendo eles os momentos diários de partilha de informação. Considero estes momentos importantes porque

quando a creche e a família comunicam de forma eficaz, os pais têm mais probabilidades de estabelecer uma relação de confiança e um clima de cooperação com o educador, as interações entre contextos aumentam, os pais percebem a creche e os seus profissionais de forma mais positiva, entendem melhor as políticas da instituição, a ação do educador e acompanham melhor os progressos da criança. (Fernandes M. L., 2016, p. 79 e 80).

A terceira questão do inquérito procurava saber quais as principais dificuldades que sente na relação com as famílias. Ambas as educadoras referem que a maior dificuldade é a variedade de opiniões, a educadora A salienta que “É difícil conquistar a confiança de todos, é difícil conseguir chegar a uma variedade tão grande de opiniões, personalidades, ideologias, principalmente quando algumas não vão ao encontro das nossas.”. A educadora B especifica as suas dificuldades com casos mais concretos, dizendo: “As maiores dificuldades que sinto com as famílias é quando tento explicar a importância de estabelecer limites e regras, estes sentem que estou a pôr em causa a educação que eles dão aos filhos.”.

Enquanto futura educadora e tendo passado recentemente por locais de estágio, considero que esta também é e será a minha maior dificuldade no que respeita a relação com as famílias, porque

os pais, regra geral, amam incondicionalmente os seus filhos. As suas emoções desempenham um papel fundamental nas suas interações com os filhos. Os educadores, enquanto profissionais, estão fortemente interessados no bem-estar das crianças sob o seu cuidado. [...] Num certo sentido, poder-se-ia dizer

os pais primeiro sentem e depois pensam, ao passo que os educadores primeiro pensam e depois sentem. (Post & Hohmann, 2000, p. 331).

A última questão deste inquérito por questionário era perceber que estratégias utiliza para as ultrapassar, para a educadora A, as suas estratégias são “muito diálogo, abertura, compreensão e tolerância de parte a parte, nunca tive problemas de maior até hoje, e já lá vão 18 anos.”. Para a educadora B, “Tento sempre agir com cordialidade e respeito com as famílias, e explicar qual o meu papel de educador e função, de forma a perceberem que não estou a julgá-los, mas sim a ajudá-los, este é ou deveria ser o novo paradigma da educação. Ajudar sem rotular.” Tal como refere Bassedas, Huguet, & Solé (1999), as estratégias a utilizar para ultrapassar as dificuldades são

[...] escutar e expor, de maneira respeitosa, qual é a nossa visão, colocar que nem sempre podemos estar de acordo em tudo que acontece e que é importante tentarmos entender, conjuntamente, a origem dessa discrepância. Com frequência, as duas partes terão que renunciar à própria representação para alcançar uma representação mais partilhada e, às vezes, isso não será de todo possível. (Bassedas, Huguet, & Solé, 1999, p. 294).

Considerações Finais

No decorrer deste capítulo, apresento as considerações finais relativos ao meu projeto de investigação. Este estudo teve origem na questão de investigação: “Como promover a melhoria da relação com as famílias em creche e jardim de infância?”. A partir desta questão conduzi o estudo, de forma a compreender como se pode melhorar a relação com as famílias em contexto de creche e jardim de infância.

Nos contextos de estágio comecei por observar as estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes que visavam o desenvolvimento desta relação, nos quais estabeleci também conversas informais com as equipas pedagógicas e as famílias, elaborei reflexões semanais, realizei um inquérito por questionário às educadoras a fim de conhecer quais as suas conceções acerca da temática e procedi a uma análise documental dos projetos educativos das instituições e das salas, o que me ajudou a perceber como é desenvolvida a relação com as famílias a nível institucional.

Em relação às intervenções que realizei, utilizei diferentes estratégias. Em ambos os contextos foquei-me inicialmente nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, onde conheci as famílias e dei-me a conhecer.

No estágio em creche elaborei uma atividade designada “a minha família”, os familiares tinham de trazer uma compilação de fotografias onde estivessem presentes os membros familiares que mais convivem com a criança. À medida que os familiares traziam as fotografias, estas eram coladas numa cartolina que é afixada na parede à altura das crianças. Utilizei esta estratégia de intervenção porque tal como Post & Hohmann (2000) considero que quando os familiares trazem fotografias para a creche que isso facilita o processo de adaptação da criança à creche. No segundo momento de estágio voltei a retomar esta intervenção, pedindo às famílias que não tinham participado para o fazerem. Participei na primeira reunião letiva com as famílias, onde o meu principal objetivo era recolher informação acerca do trabalho a desenvolver com as famílias. Como se prepara uma reunião e como se dinamiza.

No estágio em jardim de infância coloquei a minha identificação à porta da sala no primeiro dia, tendo como objetivo prevenir constrangimentos. Assim as famílias sabiam quem eu era, o que estava ali a fazer e por quanto tempo iria ficar. No dia do pai dinamizou-se uma atividade designada “um dia na nossa sala”. As intencionalidades definidas tinham como objetivo proporcionar momentos de partilha e de experiência entre a família e a criança, convidar as famílias a participar num momento de convívio

e a aproximar as famílias da equipa pedagógica e da escola. Sendo o objetivo principal o convívio entre a família e as crianças no espaço da escola.

Para a comemoração do dia mundial da alimentação recorreu-se ao mesmo tipo de intervenção. Convidámos as famílias a virem lanchar à escola no final da tarde, tendo como intencionalidades/ objetivos: envolver as famílias em dias festivos; transmitir as bases para uma alimentação mais saudável; reforçar a relação entre famílias e crianças e famílias e escola.

Neste contexto também participei na primeira reunião letiva com as famílias. Sendo um contexto diferente do anterior intrigou-me como seriam planificadas e dinamizadas as reuniões. Silva, Marques, Mara, & Rosa (2016) referem que as reuniões são outra estratégia de intervenção a desenvolver com as famílias porque facilita a sua participação e compreensão do trabalho que se realiza.

O contacto direto com as famílias e os profissionais de educação nos momentos de estágio fez-me perceber que a relação entre as equipas pedagógicas e os familiares é complexa. Os pais sentem-se inseguros por deixar a criança na instituição ao cuidado de terceiros, bem como se sentem tristes e muitas vezes tristes por não poderem passar tempo com o seu filho durante o dia. As equipas pedagógicas de educação de infância têm de se colocar no lugar das famílias, demonstrando compreensão, mas não esquecendo quais as suas conceções educativas.

O/A educador/a de infância deverá reunir um conjunto de estratégias para a construção da relação com as famílias, proporcionando momentos de aproximação das famílias à instituição. As estratégias definidas pelos/as educadores/as devem ter uma base de respeito mútuo, uma vez que ambos são educadores da mesma criança e devem estar em sintonia. Devem aproveitar todos os momentos para comunicar abertamente, conhecendo e darem-se a conhecer a si mesmos.

Os/As educadores/as devem sentir-se à vontade para envolverem as famílias nas suas práticas, convidando para participarem e colaborarem, de forma a incentivar o espírito de cooperação entre ambos.

Observei que isso nem sempre acontece talvez por os educadores terem receio de se expor e de serem alvo de críticas relativas ao seu trabalho.

No primeiro estágio na valência de creche a educadora cooperante tinha reunidas um conjunto de estratégias que visavam manter a relação já criada inicialmente, como por exemplo, colocar no placar fotografias das atividades diariamente realizadas em sala, conversas informais nos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, entre outras estratégias. Ainda assim e através das minhas

observações, considerei que a educadora agia de forma rotineira com as famílias talvez por saber que as suas estratégias funcionavam não sentia necessidade de as alterar.

Já no segundo momento de estágio em valência de jardim de infância a educadora convidava sempre as famílias para novos projetos e convívios. A educadora considera que para cada família temos de arranjar uma estratégia porque não são todas iguais. Quando iniciei este momento de estágio tive receio que o meu projeto não fizesse sentido uma vez que considerei o trabalho realizado pela educadora excecional no que respeita ao tema da relação com as famílias. Ainda assim arrisquei ao escolher este tema porque tendo as duas realidades de estágio diferentes isso iria enriquecer o meu projeto, levando-me a refletir acerca das estratégias que poderia utilizar para a realização das minhas intervenções.

Todo este processo de observação, recolha de dados, intervenção e reflexão me levou a crescer enquanto pessoa e profissional.

Pessoalmente melhorei as minhas capacidades de comunicação e a forma de me expressar perante diferentes públicos, dialoguei com pessoas de diferentes realidades (económicas, religiosas, culturais, entre outras) que me fizeram compreender melhor o conceito de imparcialidade, tendo de pôr de lado crenças e preconceitos. Oliveira (2016) refere que ao longo do ano são gerados alguns conflitos que devem ser alvo de tentativa de resolução por parte do/a educador/a de infância e sugere que deve ser privilegiada uma abordagem pacífica tentando reconhecer o sentimento dos pais.

A nível profissional aprendi como se desenvolve o processo de investigação, desde a escolha do tema até à interpretação dos resultados - utilizando técnicas e procedimentos de observação, pesquisas documentais, notas de campo, registos fotográficos, entre outros. Coloquei-me diversas vezes no lugar de educadora e descobri-me enquanto profissional de educação, sendo capaz de agir em conformidade com as situações e procurando estratégias que fossem ao encontro das minhas conceções.

As minhas observações ao longo dos estágios vieram dar visibilidade aos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, momentos esses que anteriormente eu considerava não serem relevantes. Pensava que as famílias chegavam e deixavam as crianças, sem haver necessidade de conversar, mas com o estudo aprendi que são os momentos de acolhimento que causam mais stress e angústia à criança, sentindo-se abandonada nesse momento, tal como as famílias se sentem tristes e angustiadas por deixar a criança com terceiros.

Considero que são estes momentos os mais significativos no que respeita à relação com as famílias. Porque é nestes momentos que diariamente equipa pedagógica e famílias comunicam apesar da azafama da vida particular. Considero importante os/as educadores/as estarem presentes nestes momentos transmitindo confiança e segurança, pois muitas vezes a instituição é o local estável na vida das famílias e das crianças, onde estes se devem sentir seguros ao deixar as suas crianças.

Apesar de estes serem momentos importantes no estabelecimento de uma relação, não são os únicos. Os contactos informais, como as reuniões de pais, festas temáticas, entre outros, são momentos focados para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas onde os/as educadores/as devem também reforçar a relação entre ambos através de dinâmicas, discussões de grupo, entre outras estratégias.

No primeiro estágio em valência de creche aprendi que um/a educador/a é também um gestor. Confesso que nunca me tinha ocorrido tal pensamento, mas a verdade é que um/a educador/a é gestor/a das crianças e do seu desenvolvimento, gestor/a da equipa de sala e gestor/a do trabalho a desenvolver com as famílias. Dito isto, cabe ao/a educador/a: 1- proporcionar envolvimento; 2- cooperação; 3- comunicação e 4- participação com as famílias. Mas também é necessário que se dê espaço para as que as mesmas decidam se querem ou não fazer parte dessa relação.

Importa agora dar destaque às dificuldades com que me deparei no meu percurso nos contextos de estágio, bem como na elaboração deste relatório de investigação.

Como já referi ao longo do relatório, ao iniciar o primeiro momento de estágio na valência de creche eu não sabia que tema escolher, porque queria que a minha investigação contribuísse para a melhoria do contexto através das minhas intervenções. Mais difícil que escolher o tema, foi adaptar-me ao contexto, à rotina, ter de conhecer muitas pessoas novas e decorar imensos nomes.

Após a minha adaptação foi momento de pensar nas minhas intervenções, o que para mim foi uma dificuldade em ambos os momentos de estágio, porque considero que realizar um estudo na sala de outra pessoa é complicado pois não podemos fazer o que queremos nem como queremos, e tinha receio de expor as minhas ideias às educadoras, com medo de ser criticada devido à minha falta de experiência e de conhecimento do contexto. Ultrapassei essa dificuldade através das reflexões semanais bem como das conversas informais com as educadoras, onde pude conhecer melhor as suas conceções e métodos de trabalho.

Outra dificuldade sentida foi não saber como agir com as famílias e as crianças nos momentos de ausência das educadoras, ficando um pouco perdida, mas com a ajuda das auxiliares de ação educativa consegui agir em conformidade, demonstrando-me sempre disponível para ouvir e conversar com as famílias.

Antes de iniciar o terceiro momento de estágio e já sabendo que iria ficar nas mesmas instituições, comecei a pensar na possibilidade de famílias e as crianças já não se lembrarem de mim e/ou na eventualidade de existirem crianças e famílias novas na sala que não simpatizassem comigo, porque este estágio iria ser curto só de duas semanas o que considero tempo insuficiente para a construção de uma relação. Mas, iniciado o estágio foi gratificante perceber que todos se lembravam de mim, inclusive as famílias que se mostraram radiantes por me ver novamente naquele contexto, o que me deixou orgulhosa do trabalho que desenvolvi ao longo dos estágios anteriores onde me esforcei para criar uma boa relação com as crianças, com as famílias e com as equipas pedagógicas, não só de sala mas também as equipas da instituição.

Em relação à elaboração deste relatório de projeto de investigação, no início senti dificuldade em encontrar autores que abordassem o tema da relação com as famílias, a fim de confrontar as minhas concepções. Nesse sentido li diversos autores que contribuíram para alargar o meu conhecimento acerca da temática, bem como percebi que estudos já tinham sido realizados nesta área a fim de pensar nas minhas próprias intervenções.

Inicialmente, não compreendendo ainda a natureza de um projeto de investigação, considerava que todas as intervenções tinham de ser planificadas previamente. Quando percebi a natureza do projeto comecei a intervir mais, dando uma maior importância aos momentos de acolhimento e de regresso às famílias, por serem momentos espontâneos sem planificação prévia.

Sabemos que a educação pré-escolar só faz sentido quando articulada conjuntamente com a família, de forma a que as suas vivências e experiências se tornem aprendizagens adquiridas com sentido para a mesma. Desse modo, Reimão (1994 citado por Homem, 2002) refere que os contextos educativos jamais deverão ignorar o papel da família, porque esta é a primeira escola da criança. Interiorizando valores, atitudes e papéis, desenvolvendo-se de forma espontânea.

Já Simões (2009) afirma que apesar dos contextos educativos e familiares serem diferentes que ambos contribuem para a educação da mesma criança e devem estar em consonância.

Concluo que é necessária muita disciplina para terminar o relatório de projeto dentro do tempo estipulado, o que me motivou a não desistir foi não desiludir as pessoas que me rodeiam e que investiram também muito do seu tempo e dedicação para que eu concluísse o mestrado.

Referências

- (22 de março de 2018). Obtido de Cantos da Terra, Tradições Portuguesas: cantosdaterra.net/ct/site/letras/letra.asp?id=1377
- A, I. (2017/2020). *Projeto sóciopedagógico*. Setúbal.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*(1), 1-14.
- Amado, J. (2014). A Investigação em Educação e seus paradigmas. Em J. A. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação- Ação e suas modalidades. Em J. A. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 187-208). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2014). Os Estudos Etnográficos em Contextos Educativos. Em J. A. (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. Em J. A. (coord.), *Manual de Investigação qualitativa* (pp. 301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- B, E. (2018). Plano curricular da sala dos peixinhos. Setúbal, Portugal.
- B, I. (2015/2019). *Projeto curricular de escola*. Setúbal: Centro Paroquial Nossa Senhora da Anunciada.
- Barbora, A. M. (2007). *Entre as Famílias e o Jardim-de-Infância- relações...* Projeto Pedagógico e de Investigação, Escola Superior de Educação do Intituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Bassedas, E., Huguet, T., & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Vieira, M. J. (Dezembro de 2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos*, XIII(2), pp. 455-479. Obtido em 17 de abril de 2019, de <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2009/PEC2009N2/index.html>
- Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*, p. 11.
- Fernandes, M. L. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. Em T. S. (coord.), *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 57-93). Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia s.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação* (1^a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. d. (2017). *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-Infância/ Família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, M. (2016). A comunicação creche-famílias como base da colaboração educativa. Em T. S. (coord.), *Juntos... pela criança na creche!* (pp. 29-56). Braga: Confederação Nacional das Insituições de Solidariedade.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância, construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo ima práxis de participação* (3^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rigolet, S. A. (2006). *Organizar e Gerir Reuniões de Pais, como criar parcerias no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*(5), 127-142.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, A. C. (Abril de 2009). Cadernos de Educação de Infância. *A colaboração jardim de infância, família e comunidade*(86), pp. 41- 42.
- Simões, A. C. (Abril de 2009). Cadernos de Educação de Infância. *A colaboração jardim de infância, família e comunidade*(86), pp. 41- 42.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. (C. O. Dornelles, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Vala, A. (6 de junho de 2012). Escola Moderna. *O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar*, p. 8.

Documentos Consultados

- A, I. (2017/2020). *Projeto sóciopedagógico*. Setúbal.
- B, I. (2015/2019). *Projeto curricular de escola*. Setúbal: Centro Paroquial Nossa Senhora da Anunciada.
- B, E. (2018). Plano curricular da sala. Setúbal, Portugal.

Apêndices

Apêndice 1- Atividade "a minha família"	93
Apêndice 2- A minha identificação.....	93
Apêndice 3- Coordenação motora com os familiares	94
Apêndice 4- Trabalhos nas áreas	94
Apêndice 6- Inquérito por questionário	95
Apêndice 5- Lanche convívio	95
Apêndice 7- Quadro de análise das respostas ao inquérito	96

Apêndice 1- Atividade "a minha família"



Apêndice 2- A minha identificação



Olá, chamo-me Inês Garcia, tenho 21 anos e frequento o Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Sou a Educadora Estagiária que irá acompanhar a Educadora Sandra Batista em toda a sua prática na sala dos peixinhos.

Este estágio tem início dia 12 de março e terminará a 5 de junho do presente ano.

Desejo aprender ainda mais e continuar a construção da minha identidade profissional, para que no futuro possa exercer a minha profissão da melhor maneira.

Gostava que me conhecessem! Até Breve!



Apêndice 3- Coordenação motora com os familiares



Apêndice 4- Trabalhos nas áreas





Inquérito por questionário às educadoras cooperantes no âmbito do projeto de investigação

1. O que pensa sobre a relação com as famílias em creche e jardim de infância?
2. O que faz para promover essa relação?
3. Quais as principais dificuldades que sente na relação com as famílias?
4. Quais as estratégias que utiliza para as ultrapassar?

Questões	Educadora A	Educadora B
O que pensa sobre a relação com as famílias em creche e jardim de infância?	Quanto à primeira pergunta penso que a relação com a família é sempre importante em qualquer faixa etária. A família é o primeiro contexto da criança, onde recebe ensinamentos, onde são transmitidos valores, a família é a melhor conhecedora da criança é uma relação de diálogo, cooperação, é fundamental, onde o objetivo é comum: a criança e o seu bem-estar.	A escola deve ser a principal impulsionadora, deve promover e fomentar uma relação cooperada entre os dois pilares na vida da criança.
O que faz para promover essa relação?	Quanto às estratégias podem ser várias de acordo com o grupo de famílias que te deparares, mas posso falar de algumas. As reuniões de pais são exemplo de um contexto mais formal em que podemos fomentar essa relação, as conversas informais do dia a dia nas entradas e saídas, convívios vários ao longo do ano (dia do pai, da mãe, carnaval, Natal, etc.), participarem em propostas lançadas pela sala de acordo com algum projeto que se esteja a desenvolver, exposição das produções das crianças com registos escritos e fotográficos a acompanhar, portefólios das crianças com a sua evolução, etc.	Promovo o diálogo e a participação das famílias na escola com momentos de partilha, atividades em grupo entre todos os intervenientes (pais, educadores, crianças), e momentos de reflexão conjunta, livros de vida (conhecidas por reuniões).
Quais as principais dificuldades que sente na relação com as famílias?	Quanto às dificuldades e, do meu ponto de vista, o âmbito de trabalho mais difícil é mesmo a relação com as famílias. É difícil conquistar a confiança de todos, é difícil conseguir chegar a uma variedade tão grande de opiniões, personalidades, ideologias, principalmente quando algumas não vão ao encontro das nossas.	As maiores dificuldades que sinto com as famílias é quando tento explicar a importância de estabelecer limites e regras, estes sentem que estou a pôr em causa a educação que eles dão aos filhos.
Quais as estratégias que	Com muito diálogo, abertura, compreensão e tolerância de parte a parte,	Tento sempre agir com cordialidade e respeito

utiliza para as ultrapassar?	nunca tive problemas de maior até hoje, e já lá vão 18 anos.	com as famílias, e explicar qual o meu papel de educador e função, de forma a perceberem que não estou a julgá-los, mas sim a ajudá-los, este é ou deveria ser o novo paradigma da educação. Ajudar sem rotular.
---	---	--